

## **Prática Pedagógica em Educação de Infância**

### **A entrada na Creche e as primeiras interações entre crianças: Contributos do educador de infância para uma sociabilidade prazerosa**

**Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre na Especialidade de Educação Pré-escolar**

**Maria Carlota Pereira Fernandes  
Quitério**

**Orientadora:**

**Professora Teresa Sá**

## **AGRADECIMENTOS**

Durante esta minha caminhada são muitas as pessoas a quem eu tenho de agradecer.

Quero agradecer a todos (as) os (as) professores (as) que tive ao longo do meu percurso por me terem transmitido e ensinado novos conhecimentos e possibilitado experiências relevantes. Delas levo comigo muitas aprendizagens e saberes que desejo colocar em prática na minha etapa futura enquanto profissional da educação de infância. Um grande obrigada à minha orientadora, professora Teresa Sá, pela ajuda, sugestões, conselhos e pela sua disponibilidade ao longo do trabalho realizado.

Agradeço também a todas as instituições que me acolherem durante os estágios, às educadoras cooperantes das salas onde estagiei, que me ajudaram a crescer e a melhorar a minha prática, assim como a todas as crianças com as quais tive a oportunidade de conviver que me aceitaram e me ajudaram também a crescer.

Agradeço ainda a todos os amigos que me acompanharam, pela preocupação, apoio e amizade ao longo da realização deste trabalho.

Por fim quero expressar um forte agradecimento aos meus familiares, em especial à minha mãe, à minha irmã e ao meu irmão e também ao João, pelo apoio e grande incentivo que me deram e pela paciência que tiveram para comigo durante a realização deste trabalho, ajudando-me a ultrapassar as dificuldades encontradas pelo caminho enquanto estudante de mestrado em educação pré-escolar.

Um grande e forte obrigada a todos!

## RESUMO

O presente relatório, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, está dividido em três partes. A primeira parte é dedicada aos estágios em dois contextos, o de Creche e o de Jardim-de-Infância e refere-se aos trabalhos e projetos desenvolvidos, ao percurso profissional, aprendizagens realizadas, dificuldades sentidas e reflexões que daí decorreram. A segunda parte refere-se à componente investigativa “A entrada na Creche e as primeiras interações entre crianças: contributos do educador de infância para uma sociabilidade prazerosa”, apresentando um estudo sobre as interações infantis aquando da entrada na creche e sobre a importância que o educador tem neste processo, favorecendo momentos de interações positivas e mediando os problemas que vão surgindo. O estudo realizado é de natureza qualitativa, centrando-se em observações feitas em creche e na reflexão e discussão assentes nessas observações. A terceira parte, considerações finais, sintetiza o percurso realizado e o seu contributo para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Criança; Creche; Interações; Grupo infantil; Educador

## **ABSTRACT**

### **Entry into the Nursery and the first interactions between children: Kindergarten teacher's contributions to a pleasant sociability**

The present report, within the Master in Preschool Education held at the Polytechnic School of Education of Santarém, is divided in 3 main chapters. The first one is dedicated to the internships in two contexts, the Nursery and the Kindergarten, and refers to papers and developed projects, professional experience, new learnings, difficulties and reflections. The second chapter, refers to the investigative component: "Entry into the Nursery and the first interactions between children: Kindergarten teacher's contributions to a pleasant sociability", showing a case study about the child interactions when entry into the Nursery and the teacher's importance in this process, favoring positive interactions and mediating problems that arise. The study is qualitative, with focus on observations made on job and reflections and the discussions of those. The third chapter, held the final notes, summarizes the route taken and their contribution to the development of personal and professional growth.

**Keywords:** Child; Nursery; Interactions; Children's Group; Teacher.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÍNDICE.....	iv
ÍNDICE DE ANEXOS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ESTÁGIO.....	2
1. Contextualização .....	2
2. Contextos de Estágio .....	3
2.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche .....	3
2.1.1. Caracterização da Instituição .....	3
2.1.2. Caracterização da Sala de atividades e recursos .....	5
2.1.3. Caracterização do grupo de crianças .....	6
2.1.3. Projetos Educativos .....	7
2.1.4. Projeto de Intervenção em Estágio.....	8
2.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância.....	10
2.2.1. Caracterização da Instituição .....	10
2.2.2. Caracterização da sala de atividades e recursos .....	12
2.2.3. Caracterização do grupo de crianças .....	12
2.2.4. Projetos Educativos .....	13
2.2.5. Projeto de Intervenção em Estágio.....	14
3. Percurso de Desenvolvimento Profissional .....	16
4. Percurso Investigativo .....	19

CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA .....	21
1. Contextualização .....	21
2. Fundamentação Teórica .....	22
2.1. Desenvolvimento psicossocial da criança: .....	22
“do eu ao nós” .....	22
2.1.1. Relação mãe-bebé .....	22
2.1.2. O papel na tríade social .....	25
2.1.3. A primeira entrada no grupo .....	27
2.2. “Do eu ao nós” à luz da pedagogia .....	30
2.2.1 O importante papel do educador na creche e no interior do grupo infantil .....	30
3. Aspetos Metodológicos .....	33
3.1. Natureza do estudo, opções metodológicas e Público-alvo .....	33
3.2. Instrumentos para recolha de informação .....	34
4. Apresentação dos Dados da Observação .....	34
4.1. Nas áreas da sala .....	34
4.1.1. A casa .....	35
4.1.2. A biblioteca .....	35
4.1.3. A garagem .....	36
4.1.4. O tapete .....	36
4.2. Nas atividades dirigidas .....	36
4.3. Nas rotinas .....	37
4.3.1. O tapete e o bom dia .....	38
4.3.2. As refeições .....	38
5. Síntese das observações realizadas e análise reflexiva .....	39
5.1. Nas áreas da sala .....	39
5.1.1 A Casa .....	40
5.1.2. A biblioteca .....	40
5.1.3. A garagem .....	41
5.1.4. O tapete .....	41
5.2. Nas atividades Dirigidas .....	42

5.3. Nas rotinas .....	43
5.3.1. O tapete e o bom dia.....	43
5.3.2. As refeições .....	43
6. Conclusões .....	45
7. Discussão das conclusões .....	46
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXOS.....	53

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO I – Imagens alusivas às brincadeiras livres no grupo de crianças

ANEXO II – Algumas das crianças do grupo a realizarem atividades (atividades dirigidas)

ANEXO III – Imagens alusivas às rotinas das crianças (tapete, bom dia e refeições)



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Santarém e orientado pela Professora Maria Teresa Sá.

Este trabalho tem o intuito de apresentar o percurso ao longo do mestrado, as aprendizagens e reflexões realizadas no decorrer do mesmo, assim como o de abordar a temática investigativa que emergiu da prática em contexto de estágio, procedendo à sua fundamentação teórica e interligando-a com a prática profissional.

O relatório está dividido em três partes. A primeira parte refere-se aos contextos de estágio em Creche e Jardim-de-Infância, inclui a caracterização da instituição, da sala e do grupo de crianças, uma pequena abordagem aos projetos educativos e também aos projetos de intervenção em estágio. Faz igualmente referência ao percurso de desenvolvimento profissional abordando as aprendizagens feitas, as dificuldades sentidas no decorrer da prática, assim como a forma como foram sendo elaboradas e ultrapassadas. Nesta primeira parte também se integra o percurso investigativo e como surgiu o tema/questão de pesquisa *“A entrada na Creche e as primeiras interações entre crianças: contributos do educador de infância para uma sociabilidade prazerosa”*, que será desenvolvida na segunda parte deste trabalho. A segunda parte corresponde à componente investigativa, inicia-se pelo enquadramento teórico do tema escolhido, aborda os aspetos metodológicos do estudo realizado, as observações feitas, a análise reflexiva, as principais conclusões do estudo e ainda discussão dos resultados à luz das pesquisas teóricas. A terceira parte engloba as considerações finais, apresentando em linhas gerais o percurso desenvolvido no mestrado e a importância que os diferentes momentos tiveram para a prática pedagógica e para o desenvolvimento e enriquecimento do percurso pessoal e profissional.

# **CAPÍTULO I – ESTÁGIO**

## **1. Contextualização**

O primeiro estágio foi realizado em contexto de Creche e resultou durante o primeiro semestre do Mestrado. O período de estágio realizou-se no decorrer de dez semanas, de vinte e dois de outubro de dois mil e treze a dezassete de janeiro de dois mil e catorze, numa sala com crianças de dois anos de idade. O segundo estágio realizou-se durante o segundo semestre e efetuou-se em contexto de Jardim de Infância, também durante dez semanas, de onze de março de dois mil e catorze a trinta de maio de dois mil e catorze, numa sala com crianças dos três aos seis anos de idade.

Os dois estágios foram realizados a pares de estágio. Durante o decorrer dos estágios tínhamos como objetivo desenvolver um projeto, Projeto de Intervenção em Estágio, baseado nos projetos de sala e de instituição que estavam a ser desenvolvidos naquela altura. A partir da elaboração do projeto eram feitas planificações semanais indo sempre ao encontro do tema central do projeto.

A primeira semana de estágio centrou-se na observação dos grupos de crianças, assim como rotinas das instituições, não havendo planificação. A segunda semana foi partilhada com o par de estágio, enquanto as seguintes iam sendo alternadas entre a intervenção de uma estagiária numa semana e outra estagiária na seguinte. Nesta primeira parte também se irá referir os projetos de intervenção desenvolvidos, bem como algumas das atividades realizadas com os grupos em ambos os contextos de estágio.

## **2. Contextos de Estágio**

### **2.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

#### **2.1.1. Caracterização da Instituição<sup>1</sup>**

A instituição onde realizámos o estágio fica localizada na cidade de Santarém e é reconhecida por ser uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e tem como principal objetivo satisfazer as carências sociais recorrendo a medidas e cuidados que levam à valorização das pessoas e dos seus direitos de cidadania. Apresenta um carácter jurídico e civil.

Visa ser uma instituição de referência pela sua qualidade nas diversas áreas sociais e de saúde a nível local, nacional e transnacional. Tem como missão o “agir concertada e integralmente na comunidade que a envolve, melhorando as condições de vida da sua população, prestando, criando e desenvolvendo serviços nas áreas sociais e da saúde adequados às necessidades, à qualidade de vida e a dignidade humana.”<sup>2</sup>

Esta instituição na vertente de creche surgiu para dar respostas às necessidades de muitas famílias devido a não terem possibilidade de ficarem com os filhos durante o dia, pois estas famílias tinham as suas ocupações laborais ou de integração em cursos de formação profissional. Deste modo trata-se de uma valência de apoio não só às crianças mas também à sua família e à comunidade em redor.

No que diz respeito ao edifício existem vários espaços exteriores devidamente equipados e piso adequado às brincadeiras e atividades realizadas pelas crianças. No interior do edifício este é dividido por dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar, divididos entre creche e jardim-de-infância.

No rés-do-chão, destinado ao jardim-de-infância é composto por duas salas de atividades, sala de quatro e cinco anos, duas casas de banho, duas arrecadações, uma zona de cabides e um *hall* de entrada. Existe ainda uma sala de três anos pertencente ao jardim-de-infância, mas que fica situada no primeiro piso. O primeiro piso está dividido por quatro salas de atividades destinadas à creche, sendo elas um berçário,

---

<sup>1</sup> Informação retirada através do site e de documentos fornecidos pela instituição/educadora.

<sup>2</sup> Retida a partir do site da instituição.

sala de um ano, sala de dois anos e uma sala familiar, junto ao berçário existe ainda uma sala de estímulo. É ainda dividido por um refeitório, uma copa, três casas de banho e um fraldário, um gabinete de atendimento, uma zona de cabides, um vestuário para funcionárias, duas casas de banho para adultos, uma arrecadação e um *hall* de entrada.

No que diz respeito ao pessoal docente e não docente a instituição tem uma psicóloga/diretora da instituição, uma coordenadora técnico pedagógica, seis educadoras de infância, nove auxiliares da ação educativa, três auxiliares de serviços gerais. O total de crianças que frequentam creche e jardim-de-infância são de cento e vinte e uma crianças entre os três meses e os seis anos de idade.

A creche e o jardim-de-infância desta instituição têm um horário de funcionamento de onze horas e quinze minutos diárias, abrindo às sete horas e quarenta e cinco minutos e encerrando às dezanove horas, de segunda a sexta-feira. Está aberta todo o ano, existindo apenas algumas interrupções letivas, (feriados nacionais e municipais) rodando as educadoras entre si durante o período de férias. O período letivo dá início a dois de setembro e finaliza-se a trinta e um de julho, durante o mês de agosto apenas ocorrem as atividades lúdicas.

O acolhimento vai desde a hora de entrada sete horas e quarenta e cinco minutos até às nove horas, fazendo uma tolerância até às nove horas e meia. Seguidamente dá-se início à componente letiva que ocorre até às dez horas e quarenta e cinco minutos, a partir dessa hora dá-se início ao almoço até ao meio dia e quarenta minutos, sempre intercalados com momentos destinados à higiene. Assim terminado o período de almoço existe o momento da sesta até mais ou menos às quinze horas e meia. Todas as crianças dormem a sesta à exceção do grupo de cinco anos, já o grupo de quatro anos dorme as crianças que querem. Os bebés do berçário não têm esse horário estabelecido para a sesta, porque as suas rotinas dependem das suas necessidades. No período da tarde volta-se a dar início à componente letiva que ocorre das quinze horas e meia até às dezassete horas. Durante estas horas ocorre o lanche, desde que as crianças acordam da sesta até às dezasseis horas. A partir das dezasseis horas ocorre a saída das crianças, as crianças que não saem até às dezassete horas ficam para o período da componente não-letiva. Estas crianças são acompanhadas para as salas pelas auxiliares de ação educativa que, até às dezanove horas, dinamizam várias atividades lúdicas para o grupo.

### **2.1.2. Caracterização da Sala de atividades e recursos**

A sala de atividade onde estagiei é espaçosa para o número de crianças que existem, podendo estas movimentarem-se à vontade. Apresenta uma boa iluminação natural devido à existência de grandes janelas, facilitando também o arejamento da sala. Nos dias mais frios e durante o inverno são ligados os aquecedores de parede. Encontra-se dividida por diversas áreas, o tapete, a casa das bonecas, a garagem, duas mesas de atividades, e uma pequena biblioteca. Os materiais são diversificados e de fácil acesso para as crianças poderem brincar. Existe ainda jogos de construções e vários animais e brincadeiras que muitas vezes são realizadas nas mesas ou no tapete.

Na sala existe um fraldário que é usado sempre que é necessário mudar a fralda às crianças, contendo uma pequena banheira em caso de se ter de lavar algumas das crianças, junto ao fraldário existe um pequeno suporte de parede onde são guardadas os fraldas e toalhetes, assim como cremes e pentes de cada criança, separados individualmente com o seu nome. A sala disponibiliza ainda de quatro placares onde são expostos algumas atividades que são feitas com as crianças durante o dia. A casa de banho correspondente à sala encontra-se fora desta, mas situa-se ao lado direito assim que se passa a porta de entrada da sala, está equipada devidamente com lavatórios e espelhos, uma pequena prateleira onde são guardadas as toalhas e os toalhetes de algumas das crianças. Existe ainda um chuveiro no caso de se ter de lavar alguma das crianças. Dentro da sala existe uma pequena sala de arrumações onde são guardadas os catres para a hora da sesta e também alguns materiais e brinquedos de grandes dimensões como bolas, puzzles, jogos de construção, entre outros.

A sala tem acesso direto para o exterior, existindo uma porta de correr, fazendo-se passar por janela, nesse espaço as crianças costumam frequentá-lo em dias de sol para brincarem. O espaço é amplo para as crianças poderem andar à vontade, está devidamente equipado por escorregas, bolas e casas de brincar, o chão encontra-se revisto por material sintético, devido a se localizar num primeiro piso também se encontra vedado.

Para o bem-estar e o bom desenvolvimento das crianças em contexto educativo o trabalho articulado entre a instituição/educadora e os pais é bastante ativo, pois os pais fazem questão de participar na vida escolar do seus filhos e participar nas atividades propostas pela instituição.

### **2.1.3. Caracterização do grupo de crianças<sup>3</sup>**

Realizei o estágio num grupo de crianças com dois anos de idade, era constituído por dezassete crianças das quais nove eram raparigas e oito rapazes, com idades compreendidas entre os vinte e três meses (um ano) e os trinta e seis meses (dois anos). Não existia nenhuma criança no grupo com apoio da intervenção precoce (NEE).

Era um grupo homogéneo relativamente à idade que apresentava. Não existia nenhuma criança completamente dependente do adulto, pois já andavam e algumas já conseguiam comer sozinhas. No que toca ao desenvolvimento da linguagem algumas das crianças já sabiam construir frases, outras apenas dizem algumas palavras e três ou quatro crianças falavam fluentemente. Relativamente à higiene, dez das crianças já adquiriram o controlo dos esfíncteres, utilizando a sanita, as restantes usavam fralda, precisando da ajuda de um dos adultos da sala. As crianças não participavam nas atividades extracurriculares, porque as mesmas não se aplicavam às salas de creche (apenas a partir de três anos).

Ao longo do estágio observei que o grupo era caracterizado como bastante ativo. Tinham comportamentos típicos da sua idade, pois gostavam muito de brincar, eram autónomos e participavam com interesse em todas as atividades que eram propostas, bem como nas rotinas. Nos momentos de grande grupo nem todas as crianças participavam nos diálogos estabelecidos, pois muitas das crianças eram tímidas. Não se verificou formação de grupos, brincavam todos juntos nas áreas da sala, interagindo uns com os outros. O grupo apresentava uma boa relação com a educadora e com a auxiliar de sala em todas as situações do dia.

Quanto às áreas de conteúdo preferidas das crianças, estas gostavam da hora das histórias e cantar canções sentadas no tapete; de brincar na área da casa; de fazer construções com legos e peças de encaixe e de brincar na varanda ao ar livre (o que nem sempre era possível devido às condições atmosféricas). A área da casa surge como um importante lugar de aprendizagens, sendo a brincadeira do faz-de-conta bastante enriquecedora.

No que se refere às habilitações literárias dos pais a maioria tinha o décimo segundo ano de escolaridade, e alguns eram licenciados. Destacava-se ainda o facto de todos saberem ler e escrever. No que diz respeito à sua situação profissional

---

<sup>3</sup> Informação retirada através do site e de documentos fornecidos pela instituição/educadora.

verificava-se que a maioria dos pais estavam empregados e trabalhavam no sector secundário, ou seja, comércio e serviços, exceto duas mães que se encontravam desempregadas até ao momento. É ainda de salientar que a maioria das crianças vive em famílias biparentais, havendo apenas uma criança que vive apenas com a mãe.

### **2.1.3. Projetos Educativos<sup>4</sup>**

No âmbito da ação pedagógica e educativa a instituição privilegiava duas metodologias utilizadas na Creche e Jardim-de-Infância. A creche tinha por base o Modelo Curricular High-Scope e o jardim-de-infância baseava-se no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna.

O projeto centrava-se na aprendizagem ativa das crianças, tendo em conta as características dos grupos de crianças e das suas necessidades, respeitando sempre os princípios da sequencialidade e da articulação subjacentes a todo o processo educativo. Os projetos educativos da instituição desenvolvem-se através de questões que são levantadas pelas crianças e que vão sendo articuladas com os vários temas que aparecem ao longo do ano.

O projeto educativo trabalhado em creche tem pelo nome “ Passo a passo, brincar é aprender” e desenrola-se a partir das vivências que as crianças experienciam no seu dia-a-dia, por meio das brincadeiras e dos sentidos, ao mesmo tempo que descobrem o mundo que as rodeia, começando aos poucos a aperceberem-se do sentido das coisas. Dá grande valor à brincadeira da criança e com a criança, entendido como um momento de prazer que leva à descoberta e a novas experiências.

O educador no desenrolar deste projeto deve proporcionar um ambiente desafiador e estimulante ao grupo de crianças, mediante as atividades que estas vão desenvolvendo, trazendo-lhes uma progressiva autonomia. De modo a que o projeto possa ser concretizado é importante que o ambiente educativo, os espaços, os materiais e a arrumação da sala correspondam às necessidades das crianças e que estejam também preparados para que as crianças possam explorar e expressar-se livremente. O trabalho pedagógico que é desenvolvido pela educadora tem por base o modelo curricular High Scope, como já referido anteriormente, partindo de objetos que as

---

<sup>4</sup> Informação retirada através do site e de documentos fornecidos pela instituição/educadora.

crianças trazem de casa ou de situações vivenciadas pelas mesmas, transformando-as em momentos de aprendizagem através de diálogos e explorações.

#### **2.1.4. Projeto de Intervenção em Estágio**

O tema do projeto de intervenção em estágio desenrolou-se à volta do tema “À descoberta da linguagem”. Este tema surgiu devido ao facto de o grupo de crianças estar numa idade em que o nível da sua comunicação oral está em desenvolvimento, pois é a partir de atividades de exploração e de brincadeiras que as crianças estão abertas a novas experiências e novas aprendizagens, segundo os seus interesses e os seus conhecimentos diários, é uma fase crucial para adquirirem vocabulário e mais uma vez, desenvolverem as suas capacidades de comunicação oral e verbal.

O projeto realizado deu continuidade ao trabalho que a educadora andava a desenvolver com o grupo, incluindo em todos os aspetos o desenvolvimento da linguagem das crianças nesta faixa etária. Pois nesta idade as crianças apresentam características muito específicas ao nível cognitivo e da linguagem. São capazes de aumentar rapidamente o seu vocabulário no que diz respeito a nomes e objetos, começam a compreender frases mais complexas, a dizer algumas palavras e até a formular perguntas e pequenas frases e de compreender o significado simbólico e a intenção presente nas palavras e expressões.

Segundo Lima (2007) ao atingirem os dois anos de idade as crianças já têm a capacidade de utilizar alguns verbos e adjetivos, compreendem ordens difíceis conseguindo cumprir duas a três ordens com sequencialidade. Começam a empregar o “eu”, mesmo que ainda não consigam ainda falar fluentemente, as crianças muitas vezes expressam-se por gestos e por linguagem através do corpo, pois já têm a capacidade de dar significado ao que lhes é dito. Ao começar a compreender o discurso utilizado pelas pessoas que convivem consigo mostram que o seu desenvolvimento ao nível da comunicação e compreensão oral está em andamento.

Para que este projeto pudesse ser concretizado várias atividades foram selecionadas para ir de encontro ao tema e consoante os interesses e gostos do grupo de crianças. Atividades que pudessem desenvolver cada vez mais o nível de linguagem das crianças, como foi o caso das atividades de expressão musical, músicas cantadas em grupo, leitura de histórias e diálogo sobre as mesmas, atividades de exploração livre, atividades de expressão motora e plástica, jogos que promovam o desenvolvimento da



linguagem oral, dando também especial importância aos momentos de brincadeira durante o dia.

De forma a desenvolver a comunicação oral deu-se especial atenção aos momentos do tapete e da brincadeira livre. No tapete privilegiaram-se os diálogos com as crianças a respeito das histórias. Esse diálogo desenvolvia-se em redor das histórias ouvidas ou por vezes de coisas que tinham acontecido no dia anterior ou de pequenos episódios ocorridos antes de virem para a creche e de que as crianças falavam espontaneamente. Procurávamos assim alargar o vocabulário das crianças, fazendo com que aquelas que tinham mais vergonha pudessem falar sem medo e se sentissem ouvidas e que aquelas que ainda não comunicavam verbalmente (por serem mais novas) comesçassem a interagir verbalmente, ouvindo e tentando emitir sons.

No que diz respeito à linguagem não-verbal as crianças desenvolveram atividades relacionadas com as histórias que ouviam, com trabalhos de exploração livre e com a brincadeira livre. Nestas atividades de exploração livre as crianças conseguiam compreender e realizar as atividades que eram pedidas, muitas vezes faziam-no mesmo sem ajuda ou com uma breve orientação. No fim as crianças exprimiam-se dialogando sobre a tarefa realizada e referindo o que tinham sentido relativamente à mesma. As atividades de expressão plástica eram realizadas por duas crianças de cada vez, tentava-se ao máximo que as crianças primeiramente explorassem os materiais ao mesmo tempo que dialogavam connosco a respeito das mesmas, se sabiam qual era o nome do material, a sua cor e o que sentiam ao tocar nos mesmos. No caso da atividade do ursinho de lã, foram mostradas às crianças primeiramente os materiais que iam ser utilizados e seguidamente incentivava-as a explorarem o material e que sozinhas realizassem a colagem da lã preenchendo o espaço em branco do urso. Foi uma atividade que por parte das crianças foi bem aceite e bem explorada, pois conseguiam sozinhas colocar a lã no respetivo sitio sem ajuda da estagiária.

Também aproveitávamos as rotinas diárias das crianças, momentos de aprendizagem que procuravam promover a autonomia na realização de tarefas do dia-a-dia, para conversarmos com as crianças, ouvi-las com atenção e dialogar (exemplo: o que estavam a comer, os nomes dos alimentos, etc)

À medida que o projeto ia sendo desenvolvido, as atividades propostas foram aceites pelas crianças, pois participavam em todas e interessavam-se a realiza-las, principalmente quando eram atividades de exploração livre. Respetivamente às atividades de exploração livre, tenho a referir uma atividade que por parte das estagiárias, como por parte das crianças correu bem e mostrou-se bastante divertida.

Exploração livre de espuma de barbear e de espuma com detergente de lava loiça com cor. Dividiu-se as crianças por dois pequenos grupos, em duas mesas diferentes, cada grupo com um tipo de espuma. O objetivo era que com as mãos explorassem pela mesa a espuma. As crianças realizavam desenhos à sua vontade, ao mesmo tempo que partilhavam connosco, estagiárias, se estavam a gostar ou não e se achavam que a espuma era macia, ao mesmo tempo partilhavam a brincadeira com as outras crianças, rindo e dialogando de uma forma bastante divertida. A atividade foi bem organizada e estruturada para o grupo de crianças. Antes de explorarem a atividade as crianças foram devidamente arranjadas com aventais de plástico de modo a que não sujassem a roupa.

## **2.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância**

### **2.2.1. Caracterização da Instituição <sup>5</sup>**

O estágio realizado em contexto de jardim-de-infância ocorreu numa instituição de rede pública pertencente a um dos mega agrupamentos da cidade de Santarém.

O Jardim-de-Infância no que diz respeito ao espaço exterior está devidamente equipado com materiais diversos de forma a proporcionar momentos de brincadeira, de segurança e de conforto a todo o grupo de crianças que frequenta a instituição. Encontra-se todo vedado à volta com a existência de dois portões com acesso ao exterior da instituição, sendo que um deles tem acesso direto ao edifício e outro ao jardim que se encontra perto da instituição.

É um espaço que possui zonas acimentadas onde as crianças costumam brincar com os triciclos, carros de mão e onde também se encontram mesas transportáveis, mesa de madeira e ainda uma casa transportável. A zona do parque infantil possui um escorrega e o chão é revestido por material sintético, junto a estas zonas existe duas áreas onde as crianças podem brincar e existe numa destas zonas uma casa de madeira muitas vezes utilizada pelas crianças nos seus momentos de brincadeira. Existe zonas de sombras proporcionadas pelas árvores que o recreio tem e também um espaço coberto de rede. Há ainda um pequeno espaço onde são guardados e arrumados os brinquedos e materiais que são utilizados pelas crianças quando se encontram no recreio.

---

<sup>5</sup> Informação retirada através do site e de documentos fornecidos pela instituição/educadora.

O espaço interior da instituição possui dois edifícios, o edifício central e um outro onde se encontra uma sala de atividades, na parte exterior ao jardim-de-infância. O edifício principal está dividido com um *hall* de entrada onde se encontra uma casa de banho para adultos, uma despensa para os materiais de arrumação e limpeza, o gabinete das educadoras, com despensa e casa de banho, e uma copa de apoio às refeições com despensa. É constituído por um amplo polivalente, utilizado para realizar o acolhimento, serve de refeitório e também para atividades extra curriculares, servindo de recreio nos tempos de frio e chuva. No edifício principal estão ainda localizadas duas salas de atividades com despensa, uma casa de banho para uso das crianças e ainda uma sala de música. No edifício exterior ao principal existe uma terceira sala de atividades, com casa de banho e vestiário.

Quanto ao pessoal docente e não docente, no jardim-de-infância existe três educadoras, uma para cada sala de atividades, quatro assistentes operacionais, duas assistentes de limpeza e almoço. O almoço não é confeccionado na instituição por isso estas duas últimas assistentes são temporárias, realizando apenas as limpezas e dando apoio aos almoços, pois repartem o seu horário com outra escola. Ainda vão à instituição durante a semana os professores das atividades de enriquecimento curricular.

No presente ano letivo existem na instituição setenta e três crianças, divididas pelas três salas, existindo um limite máximo de vinte e cinco crianças por sala. Os grupos de crianças estão organizados de maneira heterogénea de acordo com as suas idades, nível de desenvolvimento e nível socioeconómico.

No que diz respeito ao horário da instituição, esta abre às oito horas e quarenta e cinco minutos e encerra às dezoito horas de segunda a sexta-feira. O jardim-de-infância contempla duas componentes, a letiva e não-letiva, atividades de animação e de apoio à família, sendo estas de carácter facultativo e funcional no período de almoço e no horário de prolongamento. A componente letiva inicia-se às nove horas até às quinze horas e trinta minutos, correspondendo a cinco horas de trabalho da educadora com o respetivo grupo de crianças. Depois das quinze horas e trinta minutos algumas das crianças vão para casa e as que permanecem na instituição frequentam as atividades de enriquecimento curricular, as atividades de animação e apoio à família, que podem ser atividades de dança, música e expressão dramática.

A instituição abre às oito horas e quarenta e cinco minutos com as atividades de apoio à família até às nove horas, depois até às nove horas e trinta minutos faz-se o acolhimento das crianças. Dá-se início à componente letiva das nove horas e trinta minutos até às quinze horas e trinta minutos, no período da manhã desenvolve-se o

tempo em grande e pequeno grupo com as atividades propostas e brincadeiras nas áreas de conteúdo. De seguida a hora de almoço decorre do meio-dia até à uma hora e trinta minutos. Ocorre sempre antes e depois do almoço momentos de higiene e ainda durante a manhã antes do lanche. Da parte da tarde, existe os momentos em grande e pequeno e atividades orientadas. Assim que chega as quinze horas e quinze minutos as crianças têm o período do lanche até à hora de saída.

### **2.2.2. Caracterização da sala de atividades e recursos**

A sala de atividades onde realizei o estágio é ampla e tem bastante luz natural, pois apresenta janelas situadas para o exterior, é um espaço organizado e dividido por áreas de interesse específicas de maneira a apoiar o constante e comum interesse das crianças. A sala tem uma porta de acesso para o polivalente e restante instituição, dispõe de um ar condicionado e de aquecedor para os dias de inverno, apresenta ainda um lavatório e uma arrecadação de materiais e bens necessários. Apresenta mobiliário adequado com armários, estantes de apoio, cadeiras, mesas de trabalho e material lúdico. Dispõe ainda de vários placares dispersos pela sala onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

É constituída por duas áreas de trabalho para o grande grupo, a área de reunião e as mesas de trabalho, servindo, estas últimas, para realização de trabalhos em pequenos grupos e individuais. Está ainda dividida por nove áreas que se encontram nos limites da sala, permitindo à educadora uma visão ampla das mesmas, sendo elas, a área da biblioteca, a área da casa, área da escrita, área da música, área da ciência, área da loja, área das construções e da garagem, área do corte e colagem e área dos jogos de mesa.

### **2.2.3. Caracterização do grupo de crianças<sup>6</sup>**

O grupo é formado por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos destas catorze são meninas e onze são meninos. Das vinte e cinco, dezanove já frequentavam o jardim-de-infância com a mesma educadora e apenas seis crianças estavam lá pela primeira vez. No início do ano letivo catorze

---

<sup>6</sup> Informação retirada através do site e de documentos fornecidos pela instituição/educadora.

crianças tinham cinco anos, cinco crianças com quatro anos e seis com três anos. Trata-se então de um grupo multietário com predominância nos cinco anos. No grupo não havia nenhuma criança portadora de necessidades educativas especiais.

Evidencia-se uma considerável diferença a nível da participação consoante a idade de cada criança, assim como o nível de aprendizagem e de desenvolvimento em que se encontram. No decorrer das atividades as crianças são organizadas em grupo de idades, algumas das atividades propostas têm de ser adaptadas para cada idade. Observei que o grupo apesar de falador, interessava-se pelas atividades apresentadas e motivava-se a realizá-las, mostrando no fim ter adquirido conhecimentos e novas aprendizagens.

Ao nível das atividades preferenciais do grupo, estes gostavam de brincar livremente pelas áreas da sala, de dançar e ouvir música, assim como de atividades que lhes fossem propostas e que os cativasse e interessasse, na generalidade atividades relacionadas com a expressão musical, dramática ou física e motora. A hora da história também é uns dos momentos preferidos do grupo, onde a sua curiosidade é mais visível, dando asas à sua imaginação.

No que diz respeito às habilitações académicas dos encarregados de educação das crianças, a maioria possui o grau de licenciado e apenas três têm grau de mestre e doutorado. Existe ainda um grande número de familiares que frequentaram o ensino secundário. Já o nível socioeconómico das famílias não é homogéneo verificando-se uma predominância no nível médio - alto, sendo que na maioria das famílias tanto o pai como a mãe trabalhavam fora de casa. Salienta-se ainda que apenas um familiar se encontrava desempregado. As profissões da quase totalidade dos pais estão ligadas ao sector terciário.

#### **2.2.4. Projetos Educativos<sup>7</sup>**

A instituição, no presente ano letivo, estava a desenvolver quatro projetos distintos, *“A Natureza e a Arte”*, o *“Projeto Leitura em vai e vem”*, o *“Projeto Educação para a Saúde – Promover os Afetos”* e o *“Projeto Famílias no Jardim-de-Infância”*. Este último projeto incentivava os pais das crianças a participarem no dia-a-dia do jardim-de-infância. O *“Projeto de Leitura em vai e vem”* também tentava sensibilizar as crianças e

---

<sup>7</sup> Informação retirada através do site e de documentos fornecidos pela instituição/educadora.

os pais para as narrativas e para as poesias, assim como na valorização da leitura. Ainda está inserida em outros dois projetos, nomeadamente a articulação do pré-escolar com o 1.º ciclo e a articulação com a Biblioteca Escolar. Todos estes projetos são comuns às três salas de jardim-de-infância. Têm como principais objetivos desenvolver e promover a expressão e a comunicação; sensibilizar para as artes; apreciar e dar importância à leitura; desenvolver o conhecimento sobre diversos autores; impulsionar a leitura e articulação entre ciclos, assim como promover a leitura em contextos familiares; impulsionar as crianças e a família para a poesia e narrativas, promovendo assim o seu desenvolvimento a nível afetivo e relacional.

Todos estes projetos educativos são devidamente organizados e pensados tendo em conta as crianças, pressupondo também a junção das áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar e a adequação pedagógica ao nível do desenvolvimento das crianças especialmente a nível dos seus interesses e necessidades, promovendo o seu desenvolvimento ao nível social e emocional, bem como o seu sucesso educativo, o trabalho em equipa do pessoal docente, não docente e famílias.

### **2.2.5. Projeto de Intervenção em Estágio**

Para a construção e escolha do tema do projeto de estágio houve a necessidade de durante as duas primeiras semanas observar, o ambiente educativo, o grupo de crianças, a intervenção pedagógica da educadora cooperante e também quais os projetos em que estavam envolvidos.

Para a definição do projeto também foi importante as várias conversas que se teve com a educadora cooperante sobre o seu projeto de sala e daquilo que deveria abordar o nosso, chegando à conclusão que este grupo de crianças gosta muito de histórias, de dramatizações, de música, dança, aprendizagens por investigação própria e experiências a nível das ciências. Assim, delineou-se o projeto centrado nos interesses e motivações do grupo de crianças, elegendo como núcleo central do trabalho a desenvolver “*Á volta da primavera vamos descobrir...*” Deste modo o tema do projeto foi escolhido de forma a abranger todos os projetos que estavam a ser desenvolvidos pela instituição.

O título “*Á volta da primavera vamos descobrir...*”, surgiu pelo facto de se estar aproximar, no início do estágio, a estação da primavera e visto que também um dos projetos principais da instituição se baseava na natureza. É considerado um projeto

diversificado que engloba alguns dos projetos da instituição e também trabalha todas as áreas de conteúdo do pré-escolar, pois com o tema da primavera pode-se desenvolver várias atividades motivadoras e interessantes por parte das crianças.

Ao longo deste projeto tivemos em conta o plano anual de atividades, que privilegia as festividades, tais como o início da Primavera e celebrando as tradições como o Dia do pai, o Dia da Mãe, o Dia da poesia, o Dia da Família. Procurou-se ainda envolver as famílias neste projeto, de modo a que se traduza num projeto mobilizador e apropriado por todos os intervenientes.

Ao definir os objetivos gerais do projeto, entendeu-se que as áreas de conteúdo implicam compreender e pensar e que os objetivos propostos devem ter em conta a descoberta para a criança. Deve ter-se em conta as várias áreas de conteúdo, pois estas têm como base o nível de desenvolvimento das crianças, devem ser proporcionadas às crianças atividades espontâneas e lúdicas, e a criança deve sentir desejo em criar; explorar e transformar, assim como deve se sentir motivada e interessada na realização das mesmas.

O projeto realizado abrangeu várias e inúmeras atividades de diferentes temáticas, todas elas sempre à volta do tema principal, abordando a natureza com principal destaque, incluindo neste tema os animais, as plantas, a reciclagem, frutos, legumes, entre outros. Todas estas temáticas foram realizadas com sucesso por nossa parte, estagiárias, como por parte das crianças, com o seu interesse, gosto e motivação na concretização das mesmas. No decorrer do estágio para além das atividades propostas também se realizaram atividades e celebrações já agendadas pela instituição, como por exemplo a visita de estudo que as crianças fizeram à Quinta do Arrife e também a uma escola do primeiro ciclo, todas elas foram incorporadas no projeto, com o objetivo de serem trabalhos antes das visitas.

Na realização das atividades propostas ao grupo de crianças para além do já referido anteriormente, também tivemos em conta a exploração de todas as áreas de conteúdo do pré-escolar, tentando que todas as semanas de intervenção, quer eu, quer o meu par de estágio, realizássemos uma atividade de cada área. Devido ao tema ser centrado na primavera, tivemos em conta também a exploração frequente da área das ciências, visto que também era uma área de preferência do grupo.

Saliento uma atividade que por parte das crianças gerou muito interesse e motivação e que de modo geral foi conseguida com sucesso. A realização de uma

experiência com cravos brancos. O objetivo era as crianças num primeiro momento darem a sua opinião se os cravos brancos mudavam ou não de cor de lhe colocássemos corante, neste caso, vermelho. Todas as crianças deram a sua opinião achando que o cravo mudava de cor. Entusiasmadas com o facto de poder mudar de cor todas gostaram de realizar a experiência e ficaram expectantes com o resultado final. A atividade foi realizada com todas as crianças sentadas na mesa e com a nossa ajuda iam juntando os “ingredientes” conforme lhes íamos dizendo, passo a passo, ficando para no fim dos dias verificar se estavam ou não a adquirir a cor vermelha.

### **3. Percurso de Desenvolvimento Profissional**

Os estágios realizados durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar decorreram, como já referido anteriormente, o primeiro em contexto de Creche e o segundo em contexto de Jardim-de-Infância, cada um realizado em instituições bastante diferentes. Nos estágios realizados a integração na comunidade escolar foi diferente, pois no primeiro senti-me bastante acolhida e integrada nas rotinas da instituição, assim como a convivência com as crianças, educadoras e auxiliares se foi tornando mais fácil. Já no caso do segundo estágio a integração foi mais complicada devido ao facto de serem instituições e contextos diferentes, visto estar habituada a outro tipo de rotinas, mas não deixando de me sentir acolhida e de me mostrarem como funcionava a instituição, assim como as suas rotinas e comunidade escolar. Pois a integração vai-se criando aos poucos, dia após dia, durante o percurso de estágio.

Criou-se uma relação de ajuda e disponibilidade entre educadoras e auxiliares para connosco estagiárias, o que facilitou e ajudou muito durante o período de estágio, quer para a realização das atividades com as crianças, quer para o enriquecimento do nosso trabalho enquanto estagiárias de pré-escolar. Através desta relação criada foi mais fácil a partilha de ideias, dúvidas e dificuldades parente o trabalho que estávamos a desenvolver, tornando-nos pessoas mais confiantes e capazes de lidar com as várias situações que poderiam ocorrer durante a nossa intervenção, assim como nos tornámos capazes de realizar atividades pela primeira vez sem ter receio de que pudesse correr mal. Pois sei que com a experiência é que se vai adquirindo cada vez mais confiança no que se faz, e no caso dos estágios sabia que as educadoras estariam prontas a ajudar em qualquer dificuldade sentida, ou na organização das atividades, dando sempre bons conselhos de como podíamos apresentar/realizar as atividades com o



grupo, ajudando-nos também a adquirir novas aprendizagens e novos conhecimentos sobre como é trabalhar em contextos educativos, deixando para trás os medos sentidos.

Ao longo dos estágios participei em todos os eventos e festas desenvolvidas pelas instituições nos quais me convidavam a participar sempre que possível, facilitando a boa relação que se pretendia desenvolver. Tive a oportunidade de puder participar, em contexto de Creche, numa das reuniões que a educadora tinha com os pais, apresentando-nos como estagiárias da instituição. E no contexto de Jardim-de-Infância tive também a oportunidade de ir com o grupo e restante comunidade escolar a uma visita de estudo. Em todos estes casos participei com grande interesse e motivação e de forma positiva, pois sei que todos estes eventos nos ajudam a desenvolver e a criar a nosso percurso profissional e a enriquecermo-nos enquanto profissionais da educação.

Relativamente à relação que se criou com o grupo de crianças considero que se desenvolveu uma boa e grande relação de afetividade. Os primeiros tempos de integração, adaptação e conhecimento do grupo ajudaram muito a desenvolver confiança e à vontade perante o grupo, pois o mesmo aconteceu às crianças na entrada de uma desconhecida na sala, tiveram também de se adaptar a essa presença e criar relações de aceitação, confiança e familiaridade. A nossa relação foi-se desenvolvendo dia após dia com o envolvimento, participação e ajuda nas atividades e brincadeiras das crianças, quer nos momentos em grupo, quer nos momentos individuais, como também nas atividades que realizei com eles durante a minha intervenção em estágio.

No estágio em Creche umas das dificuldades sentidas no início foi a escolha das atividades e quais seriam as mais adequadas ao grupo de crianças com dois anos, pois ao planear tinha de ter em conta não só o seu nível etário como também a importância que se devia ter sobre o seu desenvolvimento a nível motor, psicológico e social e poder assim dar atenção às suas capacidades, possibilidades e aprendizagens já adquiridas e às suas singularidades de modo a ajustar as atividades ao grupo. A escolha das atividades para além de se terem de ajustar ao grupo tinham também de estar em concordância com o projeto de estágio, assim como as planificações a realizar, o que a início não foi um processo fácil, mas com a progressiva compreensão do que pretendia com a realização do projeto, essa escolha foi sendo facilitada o que traduziu nas atividades desenvolvidas com o grupo.

A ajuda, as conversas e conselhos da educadora foram também momentos cruciais para ultrapassar essas dificuldades, tornando possível a realização das atividades tendo

sempre em conta os pontos fundamentais, não sobrecarregando o grupo de crianças com atividades muito demoradas e que ocupassem os dias todos, pois sendo crianças tão pequenas desenvolver atividades todos os dias ia sobrecarrega-las e cansá-las. Assim ficou acordado com a educadora que se realizava atividades apenas duas vezes por semana.

Já no estágio em contexto de Jardim-de-Infância as dificuldades mais sentidas tiveram a ver, primeiramente com o saber gerir o grupo de crianças durante as atividades dirigidas e as atividades de rotina, neste caso durante os momentos em grande grupo, quando estão no tapete. Durante esses momentos, no início das semanas de estágio era-me muito complicado conseguir gerir o grupo de crianças, pois era um grupo muito grande e tinha dificuldade em fazer com que todos me prestassem atenção quando estava a falar com eles ou até mesmo quando queria explicar alguma atividade ou implementar alguma temática nova. Pois sabia que as crianças dispersavam muito com qualquer comentário feito por outra criança e costumava haver muitas conversas paralelas e ao não conseguir projetar bem a minha voz para que todas me ouvissem ninguém me prestava atenção. Essa era outra dificuldade, que com o decorrer do estágio foram sendo ultrapassadas, pois não só a educadora me dizia que não havia problema de levantar um pouco mais a voz, como também, o facto de me sentir mais segura e mais à vontade fez com que essas dificuldades fossem deixadas para trás.

Uma outra dificuldade que tenho a salientar era o facto de durante a hora de grande grupo sempre que queria implementar uma temática nova, não sabia como a haveria de a apresentar, pois tinha a noção que não podia ser lançada ao ar do nada e fazer com que o grupo entendesse, daí que teria de haver um contexto para poder introduzir essa temática, mostrar ser mais específica de modo a que o grupo compreendesse o que era pretendido.

A educadora durante o decorrer do estágio ia-nos sempre auxiliando sempre que lhe pedíamos alguma ajuda com a realização de alguma atividade, dizia-nos o que deveríamos melhorar num ou outro aspeto durante a intervenção e dava muitas vezes sugestões de atividades que as crianças ainda não tivessem trabalhado e desenvolvido, de modo a melhorar o nosso trabalho enquanto futuras educadoras de infância, ultrapassando também as nossas dificuldades. Antes das semanas de intervenção a educadora fazia questão de nos ouvir sobre o que pretendíamos realizar durante a nossa semana, se estavam de acordo com o nosso projeto de estágio e se haveria algum ponto a melhorar, assim como nos corrigia as planificações que lhes

mandávamos. Essas pequenas conversas ajudaram muito no decorrer do estágio, pois com elas fui melhorando a minha intervenção e crescendo enquanto profissional da educação, a nível de novas aprendizagens, conhecimentos e novas estratégias de ensino.

No que diz respeito aos dois estágios quer em Creche, quer em Jardim-de-infância houve uma dificuldade que senti em ambos, sendo ela a capacidade de improviso durante os “tempos mortos”, ou seja, durante aqueles pequenos intervalos que se realizavam antes de qualquer outra atividade se dar início, ao até antes das horas de almoço ou lanche. Pois de modo a que o tempo passa-se mais rápido, devia haver momentos de envolvimento enquanto se estava à espera. Esses momentos de envolvimento poderiam ser músicas para cantar em grande grupo quando alguma criança dava uma ideia sobre alguma música, realizar algum jogo onde participassem todas. Foi um ponto em que tive mais dificuldade em ultrapassar, mas nada como a ajuda das educadoras ou colega de estágio para conseguir dar a volta por cima.

Para concluir posso afirmar que durante os dois períodos de estágio aprendi, cresci e melhorei a minha prática pedagógica, pois os estágios contribuíram bastante para essa evolução enquanto futura educadora, quer em contexto Creche ou contexto de Jardim-de-Infância. Apesar dos medos e dificuldades sentidas a princípio, assim como a integração em contextos diferentes, rotinas e trabalhos diferentes, tudo foi sendo superado ao seu ritmo, expondo as dificuldades, receios e dúvidas às educadoras, aceitando que estas me ajudassem a vencer-las, dando-me conselhos e sugestões para melhorar a minha prática pedagógica. Tentei ao máximo integrar-me nos contextos, dando o meu melhor e tendo uma participação mais ativa nas atividades e rotinas quando desenvolvidas com o grupo de crianças, tendo sempre o objetivo de refletir sobre a prática de modo a poder melhorá-la mais tarde.

#### **4. Percurso Investigativo**

Terminado o estágio em contexto de creche, com o respetivo portefólio elaborado, refleti sobre o trabalho desenvolvido e sobre alguns dos questionamentos que foram surgindo no decurso da minha prática como estagiária.

Estagiei com um grupo de crianças pequenas em que as necessidades de cada uma necessitavam de ter respostas individualizadas e ajustadas, ao mesmo tempo que

atividades em grupo eram propostas e realizadas. Uma questão pareceu-me ter estado sempre presente nas minhas observações e ser pertinente e útil aprofundá-la: as primeiras interações entre crianças em creche e o(s) contributo (s) que o educador de infância assume neste processo.

Sabemos que a criança se integra progressivamente em grupos exteriores ao seu primeiro grupo familiar e que essa progressiva abertura exogâmica é muito importante para o seu desenvolvimento. Com a entrada na creche a criança acede à vida social muito cedo. Quando entra pela primeira vez na creche transita de um espaço endogâmico, conhecido e familiar para um espaço exogâmico, desconhecido e alargado onde se deparará com outras crianças e também com adultos que não são os pais e familiares conhecidos. Será que na idade em que se encontra, ou seja, antes dos três anos de idade, as crianças já conseguem interagir entre si? Sentir-se-á a criança preparada para a vida em grupo? Que dificuldades/sofrimentos poderá trazer este momento ao equilíbrio da criança pequena? Trará vantagens? Em que condições?

Colocadas estas interrogações torna-se importante pensar o papel do educador de infância nesta etapa da vida da criança pequena. Como pode o educador facilitar, mediar e tornar essas interações momentos felizes de encontro com os Outros e consigo mesma? Como pode a sua ação ser benéfica para a criança, para a criança em grupo e para o grupo? Trata-se para a criança pequena de um enorme e importante desafio no seu processo de desenvolvimento e de construção pessoal e social que tem certamente um impacto na forma como viverá o seu lugar entre os demais, o gosto pelo grupo de pares e pela escola. Para Hohmann e Weikart (1997) o desenvolvimento da identidade pessoal da criança avança à medida das sequências de interações que esta experiencia.

Após algumas observações do grupo em contexto de creche e também de leituras realizadas sobre o tema propus-me refletir sobre a relação entre crianças durante as diversas atividades e brincadeiras, sobre as interações que elas propiciam, assim como pode o educador ajudar cada criança em particular na entrada de um grupo e na escolha e dinamização de atividades que promovam essas interações e aproximações entre crianças e entre crianças e educador.

## CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

### 1. Contextualização

O tema de investigação que desenvolveremos neste relatório surgiu da prática de ensino supervisionada em contexto de creche: *“A entrada na Creche e as primeiras interações entre crianças: Contributos do educador de infância para uma sociabilidade prazerosa”*. A nossa pesquisa centra-se em crianças pequenas, dos três meses aos três anos de idade. Os dados analisados e refletidos neste trabalho tiveram como suporte as observações realizadas em contexto de estágio em creche, com recurso ao portefólio.

Iniciaremos a fundamentação teórica do trabalho abordando o desenvolvimento psicossocial da criança - “do eu ao nós”: as primeiras relações que a criança mantém após o nascimento, a relação dual mãe-bebê, a entrada na tríade social e a entrada num novo ambiente físico e social - a creche - contexto exogâmico em que a criança encontra (e se encontra) um grupo que lhe é desconhecido.

Abordaremos num segundo momento o papel da pedagogia que, conhecedora deste desenvolvimento e das suas vicissitudes, confere um papel de primordial importância ao educador, como mediador das interações no grupo de crianças. Procuraremos perceber qual pode ser o seu contributo para a melhor adaptação das crianças no interior do grupo e como podem as atividades por ele propostas desenvolver esta sociabilidade.

Apresentaremos seguidamente a metodologia do trabalho, o tipo de estudo, os participantes, a metodologia de recolha dos dados para a análise e finalmente as principais conclusões a que pudemos chegar, assim como uma pequena discussão à luz das teorias.

## **2. Fundamentação Teórica**

### **2.1. Desenvolvimento psicossocial da criança: “do eu ao nós”**

#### **2.1.1. Relação mãe-bebé**

A relação que o bebé tem com a mãe estabelece desde o início o nascimento da sua vida psíquica. Segundo Oliveira (2006) referindo-se aos trabalhos de Winnicott, os cuidados maternos adequados são inseparáveis do desenvolvimento do bebé pois são a garantia de uma boa saúde mental. É a partir desta relação com a mãe que ao mesmo tempo que constrói a sua vida psíquica e a sua individualidade, o bebé constrói a sua identidade social.

No primeiro ano de vida o recém-nascido encontra-se totalmente dependente da mãe ou de quem assegura a função materna, encontrando-se numa fase de simbiose pós-natal. Os cuidados que a mãe fornece ao bebé, lendo os sinais que até ela chegam, asseguram-lhe um conjunto de respostas adequadas às suas necessidades, como o caso do choro (porque tem fome, frio ou necessita de carinho, conforto). Estes comportamentos de busca de proximidade da figura de apego, que foram designados por Bowlby (...) como comportamentos de vinculação, ao encontrarem uma resposta ajustada e sintonizada, fortalecem a relação que o bebé cria com o seu primeiro parceiro e também a relação que a mãe estabelece com o bebé. Segundo Rocha (2004) citando Winnicott, a mãe tem de ser suficientemente boa para possibilitar a criação de um espaço em que permita ao bebé experienciar a necessidade do outro, pois no início o bebé vive uma experiência de onipotência em relação à mãe que prevê as suas necessidades mais frequentes.

O bebé liga-se à sua mãe através de várias reações inatas, procurando contacto e possuindo reflexos motores para se poder agarrar à progenitora. Segundo Eibl-Eibesfeldt (1977) *“este desejo de procurar estabelecer contacto é a verdadeira raiz do vínculo existente entre mãe e a criança”*. Tal como o bebé, a mãe também se liga ao seu filho através de um variado número de sinais que desencadeiam os cuidados maternos.

Segundo Mendonça (2010) o primeiro ano de vida da criança é um período onde a simbiose mãe-bebé é vivenciada através do vínculo criado entre ambos, repleto de descobertas mútuas e progressos do dia-a-dia. O olhar, o sorrir, os movimentos e as primeiras palavras são um dos comportamentos mais habituais trocados entre mãe e filho que criam fortemente os sentimentos maternos. O bebé cria a sua relação de confiança com a mãe quando a olha seriamente e esta reage de uma forma positiva, incentivando uma série de brincadeiras com a criança.

Stern (1998) destaca os períodos de brincadeira entre mãe e bebé que começam com a troca de olhares entre ambos. Após este momento de troca de olhares irá ser determinado se o período de brincadeira se inicia ou não entre os dois. Caso a troca de olhares se mantiver, a mãe ou o bebé têm de manifestar um ou outro a vontade de se empenharem na interação social. *“A mãe sinaliza com uma versão da manifestação facial geral, com o franzir de sobrancelhas, o abrir mais os olhos, abrir a boca e o colocar a cabeça noutra posição, tal como na expressão de fingida surpresa. O bebé, por seu lado, especialmente à medida que a excitação sobe, manifesta a sua versão do que parecem ser comportamentos semelhantes.”* (Stern, 1998). Todos estes sinais do bebé para com a mãe correspondem a um iniciar de brincadeira.

O mesmo autor salienta ainda que com o decorrer do período de brincadeira existem dois incidentes essenciais que se realizam ao mesmo tempo, primeiro quando acontece a troca de “saudações” que correspondem aos sinais de “a postos”, quando um dos parceiros captou a atenção total do outro. O segundo acontece quando os comportamentos de iniciação dos parceiros provocam uma reorientação e ambos ficam cara a cara.

O período de brincadeira, quando é razoavelmente longo é subdividido em duas unidades pequenas que se vão alterando, episódios de atração, com grande desenvolvimento dos comportamentos sociais e episódios de pausa que se caracterizam por serem momentos de descanso e silêncio de modo a readaptar uma nova interação antes do período de atração acontecer novamente. (Stern, 1998).

É por meio do sorriso e do olhar que, segundo Eibl-Eibesfeldt (1977) a criança estabelece automaticamente o contacto com mãe, de início apenas de um modo inconsciente. Durante o segundo semestre de vida outros tipos de comportamento se desenvolvem com o intuito de estabelecer mais contacto maternal, como é o caso do primeiro diálogo balbuciado entre o bebé e a mãe.

Segundo Gomes Pedro (1985), a mãe torna-se deste modo a figura central em função da qual estão reunidas todas as respostas às necessidades dos bebés. O mesmo autor destaca que o bebé desenvolve o seu “sentido de competência” através da interação que cria com a mãe, neste sentido irá facultar-lhe um controlo sobre si mesmo e sobre o ambiente que o rodeia.

Gomes Pedro (1985) ainda afirma que o recém-nascido tem contacto social mais precoce com a mãe, numa fase da sua vida em que ambos estão completamente disponíveis e ávidos para tornar esse contacto verdadeiro. Considera-se este um processo da existência de uma fase sensível que vai condicionar algumas das influências na relação mãe-bebé, facilitando o chamado elo vinculator.

Esta relação com a mãe vai sofrendo alterações quando a criança entra na creche. A separação que a criança sofre é considerada, segundo Métra (2003) uma operação psíquica essencial no decorrer dos primeiros três anos da vida da criança. A angústia da separação com a mãe não pode ser considerada como uma forma debilitante, pois é ao separar-se desta relação que a criança tem a oportunidade de descobrir da melhor maneira o mundo que a rodeia, fora da família, ajudando-a a crescer. Mas é muito importante que esta separação ocorra da melhor forma sem um excessivo sofrimento.

As crianças que se sentem muito ligadas à mãe têm grande dificuldade em se separarem dos seus progenitores, causando uma série de comportamentos de desagrado, como o choro, o grito e a revolta de forma que seja ouvida e consiga rapidamente recuperar a perda da separação. Para Métra (2003) a questão da separação traz à criança a primeira separação do objeto, a mãe, essencial para poder descobrir uma nova cultura, uma nova realidade.

Torna-se importante durante os primeiros dias de entrada na creche que as mães acompanhem as suas crianças à sala e permaneçam alguns minutos com elas para que estas se sintam acompanhadas e protegidas durante aqueles momentos e que possam ir percebendo que a sua separação com a mãe não é permanente, que ela voltará para a ir buscar no fim do dia, assim como é importante que a mãe se interesse pela vida da creche, que fale desse novo lugar de vida com a criança e a ouça, criando momentos de segurança.



### **2.1.2. O papel na tríade social**

A criança conhece o mundo que a rodeia através da interação que primeiramente cria com a mãe, relação a dois, e mais tarde com o “aparecimento” do pai desenvolve uma tríade relacional de afetos, onde cada um apresenta uma função diferente no que diz respeito à construção psico-emocional da criança pequena (Oliveira, 2006).

Segundo Tremblay, (2003) a tríade social é como um catalisador no que diz respeito ao desenvolvimento, que permite às regras de comunicação executar as capacidades de humor, compreensão das regras sociais, das emoções e da afirmação do lugar da criança dentro do seio familiar.

Existe um momento na tríade em que cada um dos parceiros triádicos é excluído da interação que decorre entre os outros dois parceiros, pode-se dar o caso de a mãe e o pai estarem a interagir ao mesmo tempo com a criança e segundos depois de uma forma momentânea a criança é excluída da interação. A este tipo de relação dá-se o nome, segundo o mesmo autor de “originalidade da dinâmica interativa triádica”. O autor analisa o que pode a criança fazer durante este momento de exclusão momentânea quando é abandonada por um adulto, quando este é abordado por um terceiro. Este tipo de observações tem o intuito de estudar as crianças quando se encontram numa das situações de exclusão temporária de interação com adultos, através dos olhares e a sua distribuição nas linhas sociais e também o contacto com outras crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos.

Na observação feita a crianças entre os onze e os trinta e seis meses é notável o desenvolvimento de interação entre duas crianças e um adulto. Tremblay (2003) descreve essa observação, duas crianças são colocadas no chão uma ao pé da outra com um enorme número de brinquedos atraentes à sua volta, seguidamente o adulto senta-se no chão junto das duas crianças e observa-as a familiarizarem-se com os brinquedos e com os lugares desconhecidos durante uns minutos. Seguidamente o adulto responde à iniciativa de interação de uma das crianças, começando uma interação entre criança-adulto. Quando a segunda criança se aproxima e inicia uma nova interação social resultando na mudança da organização da dinâmica interativa, criando assim uma interação a três. No fim desta mudança vão ocorrendo vários momentos de alterações entre interações diádicas e triádicas, iniciadas por crianças, onde o educador tem o principal papel de responder a essas iniciativas feitas pelas crianças.

A criança segue muitas das vezes o olhar do adulto virando a cabeça e os olhos ao mesmo tempo que o adulto para poder interagir com os terceiros, percebendo que a direção dos olhos do adulto está centrada noutra pessoa, a criança segue a mesma reorientação para essa nova pessoa que se torna o novo centro de atenção para a criança.

Muitas crianças a partir dos três meses ganham a capacidade de atenção e entendem o olhar feito entre os outros dois parceiros, que temporariamente a excluíram da interação. De acordo com Tremblay (2003) logo a seguir a esses momentos de exclusão temporária, onde as crianças adquirem uma maior atenção e vigia durante a interação entre os outros dois adultos, elas são capazes de produzir emissões socialmente orientadas. Essas emissões produzidas estão a evoluir durante os três primeiros anos de vida, tratando-se muitas vezes de sorrisos, movimentos de braços ou pernas, sons emitidos pela boca ou vocalizações a partir dos três meses.

Estas iniciativas por parte das crianças são as mais convencionais, sendo acompanhadas por gestos brincalhões, de riso e algumas palavras quando atingem os dois e três anos de idade, todas elas intencionais.

Um elemento adicional com carácter intencional a partir das iniciativas feitas na tríade social advém do facto de a criança poder fazer uma escolha entre as duas possibilidades de emissões que quer transmitir de modo a manter a corrente interativa. A criança escolhe se quer conduzir a atenção para um dos dois adultos optando por interagir com ele através do seguimento do olhar. Com esta situação cria-se dentro da tríade outrora existente uma interação diádica deixando o adulto excluído fora da interação a dois (Tremblay, 2003).

A criança pode também decidir que quer captar a atenção dos dois adultos desenvolvendo uma interação com os dois ao mesmo tempo, seguido muitas vezes por olhares. Neste caso a criança tenta manter com eles uma troca de interações duplamente orientada. É cada vez mais frequente e perdurável este tipo de interação intencional triádica com o avançar da idade da criança.

É notável que antes dos três meses as crianças não se encontrem numa relação social triádica, o primeiro ano de vida é exclusivamente dedicado à relação diádica entre mãe e bebé, só depois dos três meses de idade é que a criança começa a criar situações de interações triádicas, pois é quando começa a interessar-se cada vez mais pelo mundo exterior, fora do seu meio familiar.

Tremblay (2003) destaca que muitas das pesquisas realizadas neste âmbito mostram que as crianças entre os dois e os três meses já têm a capacidade de seguir o olhar e a mudança da orientação da cabeça e dos olhos do adulto quando estes interagem com um terceiro, estando no campo visual da criança.

Dar a oportunidade de as crianças poderem conviver com pessoas experientes todos os dias no que diz respeito à interação triádica vai oferecer às crianças a possibilidade de explorar os mecanismos cognitivos que tem à sua disposição, pois no mundo das interações as pessoas falam umas com as outras, sorriem, trocam olhares, interessam-se uns pelos outros e pelo prazer de poder comunicar.

### **2.1.3. A primeira entrada no grupo**

Para a criança pequena a entrada na creche e num grupo com outras crianças vai trazer-lhe sentimentos ambivalentes e nem sempre lhe traz bem-estar. Mas a par de momentos em que irá viver a frustração ou a angústia poderá igualmente viver momentos satisfatórios e agradáveis com o conhecimento do grupo em que está e com as diversas interações que irá criar com as outras crianças e com o educador. Nos primeiros tempos terá ainda de enfrentar uma série de obstáculos, como a separação da mãe e a novidade do contacto com outras crianças.

Segundo Le Run (2003) o medo que a criança manifesta do outro, neste caso de outra criança, manifesta-se através da angústia da separação, do pânico e pode até originar uma crise de agitação e de agressividade, interpretadas como sintomas de frustração. Por outro lado Vayer e Roncin (1998) salientam que é devido à presença do outro que a criança irá desenvolver a possibilidade de realizar trocas, de ser ela a escolher as crianças que quer no seu grupo de amigos e, também, de reconhecer e aceitar as regras das interações sociais.

Segundo Hohmann e Weikart (1995) as relações sociais estabelecidas pelas crianças pequenas com as outras crianças e com os adultos são extremamente importantes porque é com base nestas relações que as crianças criam a sua compreensão do mundo social. Se as interações vividas pelas crianças durante a sua rotina diária na creche forem positivas têm a hipótese de formar uma imagem do mundo como um lugar de apoio e de possibilidades.

Para os autores Tourrette e Guidetti (2009) o bebé nos primeiros três meses de vida não manifesta qualquer interesse por outros bebés, é só a partir dos três meses

que desenvolve esse interesse, manifestando-o através de gestos e contactos táteis com outro bebé que lhe está próximo. Mas só após os seis meses é que os contactos sociais entre os bebés se tornam mais frequentes através de troca de olhares acompanhados por sorrisos e pela transmissão de alguns sons particulares dessa idade. Os mesmos autores destacam que *“a presença de um brinquedo pode desencadear um pouco mais de interações entre os bebés.”*

Mueller citado por Rubin (1982) sugere que os contactos com brinquedos ou outros objetos são como que rampas de lançamento para o desenvolvimento da relação social entre crianças nas primeiras idades, facilitando a interação social quer chamando a atenção das crianças para um centro de atenção comum, quer por exigirem delas a coordenação dos seus comportamentos para que as crianças envolvidas na interação possam usufruir do mesmo brinquedo.

Já no segundo ano de vida as interações entre bebés tornam-se habituais caracterizando-se por serem interações mais complexas e prolongadas que se podem observar durante os momentos de brincadeira. No terceiro ano de vida assiste-se a uma mudança nas relações sociais entre as crianças possibilitada pelo desenvolvimento da fala, tornando-se as interações cada vez mais frequentes e dando também lugar à imitação, que ocupa uma posição importante nas relações entre crianças no pequeno grupo (Tourrette e Guidetti, 2009). Os mesmos autores citando J.Nadel (1986) concluem a este respeito que a imitação do parceiro tem um papel importante na relação e comunicação entre as crianças da mesma idade no terceiro ano de vida, atribuindo-lhe uma função no processo de diferenciação si-outrem.

Também Rubin (1982) após várias observações com crianças pequenas nas suas primeiras interações sociais com outras crianças que não conhecem destacou que os primeiros graus de interações residem na exploração da outra criança como um objeto físico e no contacto que existe centrado nesse mesmo objeto. As crianças pequenas aproximam-se umas das outras pelo interesse e gosto pelos mesmos brinquedos podendo iniciar pequenas brincadeiras e manuseando os mesmos objetos, mas é apenas nos últimos meses do primeiro ano de vida que começam a ser capazes de mostrar sinais da verdadeira interação social.

*“ «Na verdadeira interação social», as outras crianças distinguem-se dos objetos inanimados e são relacionadas entre si de maneiras especiais – maneiras que refletem o reconhecimento nascente da parte do bebé de que o outro bebé é alguém que pode tanto iniciar como dar resposta a comportamentos sociais.” (Rubin, 1982).*

Rubin (1982) afirma que ao atingirem os dois anos e meio as crianças pequenas são capazes de desenvolver interações entre si envolvendo todas as características essenciais de uma interação social como a que existe entre crianças mais velhas ou entre adultos. Já conseguem fazer a distinção entre as crianças que lhes são conhecidas das que não conhecem podendo estabelecer com os seus pares distintas interações, identificadas pelo autor, como amizades. É também por volta desta idade que as crianças que já se familiarizam umas com as outras e apresentam um bom relacionamento se empenham muitas vezes em interações mais longas a nível do seu comportamento social.

O autor destaca que quando se fala de crianças e das suas interações a melhor forma de aprenderem a interagir com os outros, o melhor método, é o de praticar com as que também não são experientes como é o caso da criança que tenta interagir e relacionar-se. É através da prática com os seus pares que compartilham da própria falta de aptidão social que as crianças se tornam mais capazes de aprender a coordenar o seu comportamento e a afirmar-se na interação social.

Baudier e Céleste (2004) afirmam entretanto que a frequência das atividades sociais aumenta com o avançar da idade, observando que as crianças com três anos de idade desenvolvem mais atividades sociais quando interagem com crianças mais velhas entre os quatro e os cinco anos do que quando interagem com pares da sua idade.

Também Brownell (1982) citado por Baudier e Céleste (2004) observou que as crianças de dezoito meses não desenvolvem os mesmos comportamentos sociais com os seus pares do que quando se relacionam com crianças de vinte e quatro meses. Nestas situações as crianças usam mais frequentemente sons vocais, mais ações sociais intercedidas por objetos e imitações.

Segundo Vayer e Roncin (1998) na presença de outras crianças, a própria criança tem a liberdade de escolher com que crianças quer criar laços afetivos e desenvolver a sua interação social e ser aceite como participante no conjunto de interações que irá constituir um grupo. Estes aspetos irão trazer às crianças uma certa segurança dentro do grupo.

Entretanto, com o avançar da idade e já integrada num grupo, a criança começa a desenvolver a sua linguagem e a interação social, entra numa nova etapa. Os diálogos feitos entre crianças, segundo Rubin (1982), contêm as sementes das conversas com significado, por mais estranhos que pareçam aos adultos. É por volta dos três anos de

idade que as crianças começam a estabelecer estes diálogos significativos. É também através destas relações sociais que os adultos conseguem perceber e identificar a verdadeira amizade estabelecida entre os pares de crianças.

Como salienta Rubin (1982) as primeiras amizades das crianças estão relacionadas com os domínios do comportamento social e da consciência social. Os bebés aprendem a dirigir os seus comportamentos sociais que aumentam e se tornam mais complexos, coordenando-os para que se construam intercâmbios sociais. Aos dois anos as crianças desenvolvem um primeiro conceito de amizade e de amigos, como sendo alguém que é semelhante e familiar e com quem podem criar e desenvolver uma série de atividades, criando laços de afeto, de carinho e de partilha.

## **2.2. “Do eu ao nós” à luz da pedagogia**

### **2.2.1 O importante papel do educador na creche e no interior do grupo infantil**

O educador em creche desenvolve a sua intervenção com o grupo de crianças seguindo várias fases: observar, analisar, refletir, comunicar e avaliar todo o percurso feito pela criança desde a entrada na creche até ao momento em que atinge a idade de entrada no jardim-de-infância. É a partir destas etapas que avalia a sua ação no contexto educativo e que dá uma resposta apropriada e facilitadora ao bem-estar e desenvolvimento da criança (Guerreiro, 2013).

As crianças pequenas precisam de sentir que o educador é uma pessoa que lhes dá segurança e apoio e que as incentiva nas suas interações com o grupo de crianças e com o mundo das aprendizagens, oferecendo uma base segura e estimulante. Para Guerreiro (2013) o trabalho do educador de infância em creche exige uma maior intimidade e proximidade e contacto físico com as crianças e carece de um envolvimento individual, mas também coletivo.

Como afirma Amaral (2011) a presença do educador facilita a constituição do grupo de crianças e o desenvolvimento das suas interações. O facto de estarem rodeadas por um adulto confiável vai-lhes transmitir confiança para prosseguirem com as suas ações interativas e com a exploração de um novo ambiente, enfrentando novos desafios que favorecem o seu crescimento e desenvolvimento. As crianças estabelecem

relações de confiança com o principal responsável, neste caso o educador que está com elas dia após dia, de um ano para o outro, durante o percurso na creche (Post e Hohmann, 2000).

O educador é quem deve assegurar os cuidados diários de que as crianças precisam durante o dia na creche, quer individualmente, quer enquanto grupo. Compete ao educador reconhecer as capacidades das crianças e as suas singularidades, promovendo atividades que permitam que cada criança se sinta segura e à vontade com a presença de outras crianças e que estas criem laços de amizade durante as atividades dirigidas e as brincadeiras, estimulando a sua socialização e desenvolvendo a comunicação entre pares.

No que respeita ao desenvolvimento das interações entre pares o educador tem pois um importante papel. Tal como referem Arezes e Colaço (2014) o educador pode orientar as crianças durante as suas interações proporcionando-lhes diversas experiências impulsionadoras de cooperação desde os primeiros anos de vida.

Parece-nos essencial que em contexto de creche este papel seja consciente e intencionalmente assumido pelo educador, apoiando e encorajando as interações entre crianças pequenas, dando-lhes a oportunidade de vivenciarem estas relações de forma positiva e significativa e assegurando que as dificuldades inevitavelmente encontradas possam ser momentos de aprendizagens futuras.

Sabemos como a qualidade do contexto de creche tem efeitos bastante significativos nas crianças quer a nível do seu desenvolvimento afetivo quer a nível do seu desenvolvimento social (Guerreiro, 2013). Segundo Arezes e Colaço (2014) é função do educador organizar várias experiências sociais entre crianças de formas diferentes quer através da organização do grupo e de pequenos grupos, quer nas atividades e nas brincadeiras, quer participando diretamente nas interações entre as crianças, comunicando com elas. O educador poderá ajudar e influenciar de maneira intencional e determinante as interações e atividades de cooperação entre crianças, facilitando a comunicação e auxiliando-as na resolução de problemas durante o seu dia-a-dia e também na execução de tarefas que estejam para além das suas capacidades.

Os educadores em creche devem ser pessoas interessadas e disponíveis, de modo a proporcionarem às crianças o desenvolvimento das interações entre pares devendo como refere Guerreiro (2013) ter uma presença afetuosa e calorosa, mas de forma discreta, tentando garantir uma atitude comunicativa e participante, sem intervir mais do que necessário, dando às crianças a possibilidade de se relacionarem entre si

de forma individual. Podem também incentivá-las para a participação em atividades cooperativas, apoiando-as sempre que necessário. O educador em creche tem também a importante função de ser um mediador de conflitos entre as crianças e entre as crianças e o meio que as rodeia. É um mediador pois ajuda as crianças a ultrapassar as dificuldades e a resolver problemas, garantindo que continuem a sua ação interativa. Nestes momentos segundo Arezes e Colaço (2014) o educador ajuda as crianças a aprenderem a expressar e a controlar os seus comportamentos, a desenvolverem a linguagem comunicativa e a aprenderem novas formas de resolver as situações.

As mesmas autoras afirmam que a observação do bem-estar e envolvimento das crianças nas interações sociais entre pares tem enorme importância pois vai ajudar o educador a intervir, adaptar ou readaptar a sua ação educativa por forma a promover um ambiente estimulante e agradável para as crianças.

Como refere Portugal (2000) o que as crianças pequenas mais *“necessitam é de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos”*.

O educador em creche dispõe também de várias estratégias de modo a que possa estimular as interações entre o grupo de crianças, como por exemplo a organização do espaço e do tempo e também das rotinas diárias. Formosinho (1999) citado por Arezes e Colaço (2014) refere que é através das rotinas diárias que as crianças interagem umas com as outras e desenvolvem capacidades sociais e comunicativas, dando a oportunidade que estas desenvolvam e participem em interações sociais mais complexas. Portugal (2012) salienta ainda que os momentos da rotina diária são considerados muito importantes, pois é através delas que as crianças pequenas têm também a oportunidade de desenvolver interações diádicas.

No tempo que a criança passa na creche permite-lhe sentir e compreender a importância do tempo em grande grupo e do tempo em pequenos grupos com as outras crianças. Hohman e Weikart (1995) consideram que o tempo em grande grupo é um tempo para que o grupo de crianças possa partilhar com o educador e também com as outras crianças informação importante e participar em atividades. Para além disso as crianças pequenas também aprendem a fazer coisas em conjunto, a saber estar umas com as outras, para além da própria criança e do educador. No contexto de creche o educador deve encorajar as crianças a partilhar pequenas conversas próprias destas idades para que as crianças se possam conhecer mais e desenvolver um laço de



amizade umas com as outras e apoiá-las nas suas próprias iniciativas. É essencial que este tempo seja centrado no grupo de crianças e nos seus interesses e motivações. Os mesmos autores referem também a importância dos momentos em pequenos grupos dando às crianças a oportunidade de usufruírem de uma diversidade de materiais, fazerem experiências umas com as outras, falarem sobre as descobertas que fizeram e partilhá-las com as restantes crianças e com o educador. Consideram estes autores que este momento em que o adulto se junta a um pequeno grupo de crianças que partilham interesses e materiais, é um momento importante e muito agradável. A promoção de interação e cooperação entre as crianças poderá constituir uma estratégia do educador para estabelecer níveis de bem-estar das crianças, contribuindo para fomentar um maior envolvimento das mesmas (Arezes e Colaço, 2014).

### **3. Aspetos Metodológicos**

#### **3.1. Natureza do estudo, opções metodológicas e Público-alvo**

O trabalho de pesquisa realizado enquadra-se nas características dos estudos exploratórios cujo objetivo é o de proceder ao conhecimento de uma realidade pouco estudada ampliando o campo do seu entendimento e compreensibilidade e abrir pistas para investigações posteriores.

Trata-se de um estudo de natureza empírica, baseando-se num trabalho de campo, através de notas naturalistas – observação em contexto de creche - e teve como base uma metodologia de natureza qualitativa em que, segundo Bento (2012) o objetivo é o de compreender e encontrar significados recorrendo às narrativas verbais e às observações. Como referem Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa contempla as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; os dados recolhidos são de natureza descritiva; a preocupação situa-se mais nos processos do que nos resultados; a análise dos dados é realizada de forma indutiva não procurando testar hipóteses nem tão pouco operacionalizar variáveis.

O trabalho apresentado consiste pois num estudo de observação em creche com o intuito de compreender as interações sociais que as crianças pequenas estabelecem quando estão em grupo e como o educador facilita e mediatiza essas interações.

O público-alvo são crianças de dois anos de idade que frequentam uma creche pertencente à Santa Casa da Misericórdia. Registámos as interações entre as crianças através de observações realizadas durante os momentos da rotina, momentos de atividade dirigida e períodos de brincadeira nas várias áreas.

O objetivo do presente estudo é o de, através da sistematização e reflexão com base nos dados recolhidos, construir um conhecimento que possa contribuir para a nossa futura prática profissional.

### **3.2. Instrumentos para recolha de informação**

Os instrumentos utilizados para a recolha de informação basearam-se na pesquisa documental bibliográfica e nos registos de observação realizados durante o período de estágio. Para tal recorreu-se ao portefólio mais especificamente aos diários de bordo elaborados durante o percurso de estágio, selecionando os elementos relativos às interações infantis e às intervenções do educador no decurso das mesmas.

## **4. Apresentação dos Dados da Observação**

Os registos analisados decorrem das observações que tiveram lugar durante o período de estágio em creche e centram-se num grupo de crianças com dois anos de idade que se conhecem já do ano anterior, pois que o mesmo grupo se mantém estável desde a entrada na creche até ao final do jardim-de-infância.

Apresentamos alguns registos das interações durante os momentos de brincadeira nas várias áreas, da rotina e de atividade dirigida.

### **4.1. Nas áreas da sala**

Durante as brincadeiras nas diversas áreas da sala observámos que as crianças já demonstravam comportamentos de interesse umas pelas outras, de interação social e mesmo de cooperação, visível sobretudo pela partilha espontânea de brinquedos nos momentos em que se encontravam divididas em pequenos grupos.

Para a divisão em grupos-áreas a educadora escolhia um certo número de crianças chamando pelos seus nomes.

#### **4.1.1. A casa**

Nesta área brincam habitualmente entre quatro a cinco crianças. Quando ouviam o seu nome as crianças dirigiam-se para a casa para brincarem da maneira que desejassem, criando muitas vezes brincadeiras de faz-de-conta.

Quando o pequeno grupo de crianças está a brincar existem momentos de disputa e de desconforto quando uma criança está a brincar com um boneco ou algum objeto da casa específico e outra criança que partilha o mesmo interesse por esse objeto ou boneco interfere na brincadeira. Estes momentos de disputa pelo mesmo brinquedo entre as crianças aconteciam devido ao facto de apenas existir na naquela área um único objeto/boneco daquele formato, daquela cor ou daquele feitio, interessando-se as crianças pelo mesmo, pois era único. Sempre que acontecia algum desentendimento ou disputa pelos brinquedos por parte das crianças a educadora intervinha e procurava entender o que se estava a passar, explicando às crianças que como só havia um desses brinquedos, deviam partilhá-lo pelas duas assim: primeiro brincava uma, depois brincaria a outra para poderem brincar todas.

#### **4.1.2. A biblioteca**

O pequeno grupo era habitualmente constituído por seis ou sete crianças.

A educadora chamava as crianças pelo nome e, à medida que as chamava, pedia-lhes para que se sentassem numa das cadeiras à volta da mesa. Depois de ocupadas as cadeiras ia buscar uma série de livros, normalmente igual ao número de crianças sentadas, e colocava-os em cima da mesa de modo a que as crianças escolhessem o livro que queriam explorar. Distribuídos os livros, a educadora falava com o grupo dizendo que os livros deviam ser vistos por todos e que assim que as crianças terminassem de ver o livro deviam fazê-los rodar pela mesa para a criança ao seu lado, para que todas tivessem a oportunidade de ver e conhecer os outros livros.

Cada criança tinha então em mãos um livro que explorava livremente, criando um momento só seu e sabia que quando terminasse teria de partilhar o livro com outra criança, como explicado anteriormente pela educadora. No momento da troca de livros as crianças falavam entre si e pareciam ter muito gosto em contar a história que tinham acabado de ver, contando-as umas às outras, à sua maneira, recorrendo frequentemente às imagens. Nesta ocasião a educadora não tinha muito o hábito de

intervir, deixando que as crianças explorassem os livros, observando se estas iam rodando os livros entre todas.

#### **4.1.3. A garagem**

O número de crianças é aqui um pouco menor, três ou quatro crianças, devido ao espaço disponível para esta área. Tal como para as outras áreas a educadora convidava as crianças, chamando-as pelos nomes. Punha então à disposição das crianças todos os carros e camiões, explicando que também deviam ir partilhando os brinquedos, pois nem todos eram iguais, havendo um só daquela qualidade. Caso houvesse algum desentendimento a educadora intervinha então na brincadeira tentando criar um clima de conforto, de modo a que não se repetisse a disputa pelo mesmo brinquedo. Pedia também às crianças que tivessem cuidado com os carrinhos para que não saíssem da área da garagem.

#### **4.1.4. O tapete**

A área do tapete não só era usada durante a rotina do grupo era também usada para o momento de brincadeira livre e para as brincadeiras com as peças de construção de grande dimensão. Uma das mesas era também usada para as construções mas de pequena dimensão. Quando o grupo se dividia para brincarem com as construções, quer grandes, quer pequenas, a educadora mais uma vez chamava o nome das crianças que naquele dia iam brincar nesta área. Nesse espaço havia normalmente cinco a seis crianças. A educadora ia buscar a caixa com as peças e colocava-as todas em cima da mesa, ou em cima do tapete, deixando seguidamente cada criança tirar um montinho de peças para darem início às suas construções. No decorrer da brincadeira havia muitas crianças que partilhavam as peças umas das outras, juntando-as num monte só. Nesta altura a educadora deixava as crianças explorarem livremente as peças que tinham sido distribuídas, observando se no grupo as crianças se estavam a entender umas com as outras, se partilhavam peças ou se dialogavam mesmo sobre as construções realizadas.

### **4.2. Nas atividades dirigidas**

As atividades dirigidas eram realizadas com a ajuda e orientação da educadora, das estagiárias ou da auxiliar de sala. Quando se tratava de atividades de expressão

plástica que envolvessem pintura com tintas ou colagem, a educadora dividia o grande grupo de crianças em pequenos grupos pelas várias áreas da sala e ia chamando duas crianças de cada vez, ou uma apenas para a realização da atividade na mesa destinada a essas atividades. Durante a atividade a educadora dialogava com as crianças sobre o que estavam a realizar, se sabiam qual a cor da tinta que utilizavam, se o material era macio, duro, e como se chamava o que estavam a fazer, no caso da realização, por exemplo, de renas de natal para a decoração da sala. A educadora com a realização destas atividades pretendia que as crianças se envolvessem naquilo que estavam a fazer e que desenvolvessem a sua motricidade, o seu gosto pela expressão plástica e também incentivar as crianças a explorarem livremente e conhecerem o material com que iam fazer a atividade.

No decorrer destas atividades as crianças não tinham por hábito mostrar umas às outras os trabalhos que estavam a realizar, deixavam-se estar concentradas e interessadas naquilo que faziam, sendo visível a curiosidade por ver o resultado final.

Havia também atividades destinadas à exploração livre que se realizavam em pequenos grupos com a supervisão do adulto. A educadora dividia então o grande grupo em pequenos grupos de quatro crianças e ia chamando dois grupos de cada vez à medida que fosse a sua vez de realizar a atividade, enquanto as restantes crianças brincavam nas áreas até chegar a sua vez, visto que na sala havia apenas duas mesas de atividades e normalmente esse tipo de atividades eram realizadas nas mesas. Durante a exploração dos materiais as crianças partilhavam o que estavam a fazer dialogando umas com as outras, rindo e brincando com a nova descoberta e a nova exploração. Mostravam-se interessadas e divertidas com o que estavam a fazer, chegando a imitar os desenhos ou brincadeiras umas das outras. A educadora não intervinha nestes momentos de exploração, mantendo-se por perto atenta ao que as crianças iam fazendo, para ter a certeza que todas participavam.

#### **4.3. Nas rotinas**

A rotina estipulada faz com as crianças desenvolvam as suas relações umas com as outras todos os dias, durante os vários momentos do dia.

#### **4.3.1. O tapete e o bom dia**

Nos momentos em grande grupo, em que estão todas as crianças reunidas no tapete, as interações são numerosas. No momento do bom dia, a educadora diz primeiro às crianças para que se sentem no tapete e que esperem pelas restantes, de modo a que estejam todas presentes, para dar início ao bom dia. Seguidamente com todas as crianças já sentadas a educadora dizia ao grupo para iniciarem a canção do bom dia, começando primeiro ela para que as crianças soubessem quando se começa a canção, começando depois a cantar todas juntas. Este momento é muito apreciado e as crianças mostram-se divertidas e sorridentes. A educadora pára a canção quando as crianças têm de dizer o seu nome. A educadora começa por parar a canção e apontar para a criança que é solicitada para que diga o seu nome, seguindo sempre uma ordem, da primeira fila sentada no tapete, para a segunda fila.

A educadora incentiva as crianças a participarem todas na canção do bom dia, fazendo com que estas sozinhas digam o seu nome, muitas vezes não passando à frente sem que cada criança tome a palavra. Algumas das crianças, parecendo mais envergonhadas, nem sempre diziam o seu nome e eram então as restantes do grupo que diziam por ela.

#### **4.3.2. As refeições**

Também durante os momentos da hora de almoço, em que as crianças fazem o comboio antes de se dirigirem para o refeitório almoçar, observámos a relação que as crianças tinham umas com as outras e o à vontade que apresentavam, que todas brincavam, cantavam e riam juntas. Nestes momentos de espera, de modo a entreter o grupo, a educadora perguntava-lhes se queriam cantar uma música já conhecida e qual queriam. Muitas das crianças levantavam o dedo para dizer o nome da canção que queriam e a educadora começava então por um menino ou menina dando-lhe a palavra para dizer o nome da canção. Depois de dita, a educadora iniciava a contagem para poderem começar a cantar e assim todas as crianças cantavam. Era um momento muito alegre. Terminada a canção e se ainda estivessem à espera a educadora repetia o processo, chamando outra criança diferente para dizer o nome de uma canção para voltarem a cantá-la todos juntos. E iam sempre a cantar até à chegada ao refeitório, durante o comboio que era feito antes de saírem da sala. No decorrer do percurso até ao refeitório e do refeitório até à sala, o processo era idêntico, a educadora dava a vez à criança que levantava o dedo para dizer o nome da música que gostaria de cantar e

durante essa “viagem” todas cantavam a música escolhida. Todos os dias era uma criança diferente que tinha a oportunidade de poder escolher a sua música.

Depois de chegadas ao refeitório, que acontece duas vezes ao dia, às horas de almoço e lanche da tarde, a educadora dirigia as crianças aos seus respectivos lugares. Todas as crianças têm lugares específicos, os seus, sentavam-se esperando pela refeição. Na sua maioria todas as crianças já sabiam qual era o seu lugar, não solicitando ajuda.

A educadora começa primeiramente por distribuir os pratos de sopa e só depois os enchia, dizendo às crianças que ainda se encontrava quente e que tinham de ir mexendo devagar até arrefecer. As crianças mais pequenas e com menos autonomia no que diz respeito ao comerem sozinhas tinham a ajuda da educadora, das estagiárias ou das auxiliares. O mesmo acontecia quando eram distribuídos os segundos pratos e a fruta e/ou gelatina. Os mais pequenos eram ajudados e os mais velhos tinham já mais autonomia. A educadora algumas vezes intervinha quando a criança não estava a comer e ia ajudá-la para que esta comesse a comer ou quando tinha mais dificuldade com algum alimento.

Neste momento da refeição o grupo de crianças também estabelecia diálogos e risos enquanto esperavam para comer. As crianças mais velhas e com maior autonomia muitas vezes tinham a iniciativa de ajudarem as que tinham mais dificuldade em comer sozinhas enchendo-lhes a colher e dando-lhes à boca. Verifiquei nestes momentos a relação de entreaajuda.

## **5. Síntese das observações realizadas e análise reflexiva**

Apresentamos neste momento do nosso estudo a síntese e a reflexão que nos mereceram as observações feitas em sala, cruzando-as com as pesquisas bibliográficas realizadas.

### **5.1. Nas áreas da sala**

É durante as brincadeiras livres que as crianças têm mais oportunidade de desenvolver as suas interações sociais de forma espontânea, a partir do mesmo interesse por um determinado objeto/brinquedo o que as faz aproximarem-se umas das outras, partilharem e dialogarem durante as brincadeiras.

### **5.1.1 A Casa**

A disputa e descontentamento que verificámos na área da casa pareceu-nos motivada pelo facto de os brinquedos serem poucos e serem únicos - apenas um daquela forma e com aquela função. Rubin (1982) refere que é a partir do contacto com brinquedos ou outros objetos que as interações entre as crianças se vão desenvolvendo, facilitando a interação social, por um lado porque existe uma atenção por parte das crianças centrada no mesmo brinquedo e por outro lado pela exigência de coordenação dos seus comportamentos de modo a que as crianças envolvidas nessa interação possam usufruir do mesmo brinquedo. Estas situações acontecem muitas vezes devido ao facto de a criança com dois anos de idade, ainda ter a dificuldade de partilhar algo com outras crianças. A criança encontra-se num período de egocentrismo, não tem a capacidade de se colocar no lugar do outro (Ferreira, 2013). A criança prefere brincar sozinha, mesmo que ao pé de outras crianças, ela quer os brinquedos só para si, sem ter de o partilhar com outra criança.

Consideramos que para possibilitar mais momentos de alegria e de prazer na brincadeira que possam sustentar e alternar com o desconforto naturalmente sentido pela criança na partilha, a diversidade dos brinquedos deveria ser maior e existirem mais do que dois brinquedos iguais. Tornar-se-ia assim também mais fácil a partilha de brinquedos e o desenrolar prazeroso das interações. Verificámos também que a postura da educadora, calma e compreensiva ao mesmo tempo que propondo a partilha do brinquedo, estabilizava a disputa e propiciava o início de um ciclo de interação mais amistoso.

### **5.1.2. A biblioteca**

Na área da biblioteca o momento de exploração e de brincadeira era mais calmo e tranquilo. As crianças ao mesmo tempo que podiam explorar individualmente o seu livro sabiam que deviam partilhar todos os livros existentes nas mesas e rodá-los, pois a educadora antes de iniciarem a brincadeira explicava-lhes como deveriam fazer quando terminassem a exploração do seu livro. Pareceu-nos uma boa estratégia criada pela educadora, de modo a que todas as crianças daquele grupo pudessem ter a oportunidade de explorar livremente todos os livros, de dar a oportunidade de cada criança escolher o livro que quisesse explorar inicialmente e de convidar a criança a tomar a iniciativa do ritual da partilha – fazer rodar o livro. Aceite pelas crianças com sucesso, esta estratégia que aliava o tempo do indivíduo singular ao do grupo pareceu-



nos muito interessante. Também registámos o facto de as crianças neste momento de troca e partilha em grupo construírem e inventarem as suas próprias histórias a partir das imagens exploradas, que contavam umas às outras, criando situações de divertimento e interesse.

As crianças brincam e divertem-se com a linguagem, retirando prazer quando falam, ou neste caso, quando inventam as histórias à sua maneira. Quando inventam histórias as crianças estão a aprender que podem elas próprias criar as histórias, relacionar palavras de forma a desenvolver a compreensão do uso da linguagem como meio de comunicação. (Hohmann e Weikart, 1995). Nestas interações verificámos que este tempo de prazer individual podia ser partilhado com gosto pelo grupo.

### **5.1.3. A garagem**

Na área da garagem ocorria com frequência a mesma situação verificada na área da casinha, neste caso a disputa pelos carrinhos. Poderia existir nesta área mais diversidade de carrinhos e camiões assim como mais de um exemplar do mesmo modelo e função. O facto do espaço disponível para a brincadeira e para a movimentação ser exíguo ao mesmo tempo que a própria natureza da brincadeira pedia a deslocação dos carrinhos, não facilitava um clima de liberdade e territorialidade, tão essencial a estas idades criando facilmente o encontrão e o choque entre crianças. Segundo nos diz Post e Hohmann (2000), *“as áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente, mas devem também proporcionar espaços, em que a criança possa estar sozinha.”*

### **5.1.4. O tapete**

A área do tapete também é usada para a brincadeira livre, mais propriamente para as grandes construções. A educadora adaptou-o para estas brincadeiras que ocorrem frequentemente durante o dia. Post e Hohmann (2000) referem que na sala o espaço não deve ser todo preenchido e congestionado com mobília e brinquedos mas que deve haver um espaço livre, no chão, aberto a mudanças e a novas situações, o deslocar blocos, fazer construções e empilhá-las nesse espaço livre.

O pequeno grupo de crianças tem aqui espaço suficiente para fazer as suas construções conforme a dimensão das peças, havendo peças para todas – o que a educadora vai procurando assegurar de forma atenta. É também frequente que a educadora convide

as crianças a partilhar e a trocar as peças, de modo a que as suas interações sociais sejam mais desenvolvidas e que as crianças criem laços mais afetivos e mais momentos de brincadeira conjunta.

## **5.2. Nas atividades Dirigidas**

Durante as atividades dirigidas o método que a educadora utilizava para trabalhar com as crianças - duas crianças de cada vez a realizar a atividade - permitiu, em nosso entender, que as crianças pudessem interessar-se e concentrar-se nas atividades, não se distraíndo tão rapidamente como ocorreria possivelmente se estivessem todas ao mesmo tempo a realizar a atividade. Não havendo grande confusão no decorrer das atividades as crianças podiam beneficiar de mais e maior atenção individualizada e ajuda – quando necessária - por parte da educadora na realização da atividade.

As restantes crianças em vez de estarem sentadas no tapete à espera da sua vez, brincavam nas áreas até serem chamadas, o que lhes permitia estarem entretidas a brincar umas com as outras.

Um outro aspeto que registámos e que nos pareceu importante foi o facto de a educadora privilegiar os diálogos com as crianças no decorrer das atividades, ouvindo-as com atenção e incentivando-as a explorar os materiais com que iam trabalhar, fazendo-lhes perguntas sobre o material, a sua cor, a sua textura. Desta forma as crianças sentiam-se mais personalizadas e motivadas. O educador deve dar importância aos diálogos estabelecidos e prestar atenção ao que as crianças lhe vão dizendo, ao que sabem e se sabem responder ao que lhes é perguntado pois, como referem Hohmann e Weikart (1995), *“as crianças expressam o que conhecem usando as palavras, procurando construir uma compreensão coerente do que à sua volta lhe interessa (...). Escutar as crianças enquanto elas tentam arduamente descrever as coisas irá alertar os adultos para a maneira como elas interpretam e entendem o que estão a fazer (...).”* Beneficiando deste tempo de escuta e interesse por parte da educadora, mais facilmente a criança aceitará partilhar o interesse da educadora com as outras crianças.

### **5.3. Nas rotinas**

Arezes e Colaço (2014) referem que as rotinas diárias são fundamentais para o grupo de crianças desenvolverem as suas interações umas com as outras e desenvolverem as suas capacidades sociais e comunicativas.

#### **5.3.1. O tapete e o bom dia**

O facto de a educadora criar um espaço para envolver todas as crianças logo pela manhã pareceu-nos muito bom. Ao fazer questão de todos esperarem até estar o grupo completo, desenvolve nas crianças uma atitude de inclusão no grupo e valoriza a pessoa de cada uma. Ao longo dos dias pudemos verificar como algumas das crianças já sabiam quem ainda não tinha chegado e por quem ainda deviam esperar.

A canção do bom dia é o momento que a educadora criou para que todas as crianças se sentissem alegres e envolvidas no dia que começa, animado e divertido pela manhã. Não se tratava apenas de as crianças chegarem, se sentarem e dizerem um bom dia todas juntas e iniciarem as atividades, é um bom dia alegre em que todas cantam e se entusiasmam sempre que a canção para e chega então a sua vez de dizer o seu nome, mesmo que algumas crianças mais pequenas ainda não o digam. Nestas situações, quando ocorrem, é muitas vezes a educadora que diz o nome da criança ou então são as outras crianças que espontaneamente dizem o nome da criança mais tímida.

Ao mesmo tempo que este momento permite o desenvolvimento da sua linguagem oral, dizer o seu próprio nome e ouvir os nomes dos outros fortalece laços sociais e grupais.

#### **5.3.2. As refeições**

O momento das refeições é um momento muito complexo, pois nessa mesma hora vários meninos das outras salas também vêm comer e o espaço torna-se reduzido. As crianças do grupo observado já mostram entretanto ter a noção de onde é o seu lugar, dirigindo-se logo que chegavam aos seus lugares. A organização do espaço já interiorizada pelas crianças, pareceu-nos permitir que a confusão não se instalasse e que houvesse serenidade num grupo grande como este. No momento da distribuição

da refeição a educadora incentivava a autonomia e desenvolvimento da motricidade fina das crianças, deixando-as à vontade para poderem comer sozinhas, mas respondendo ao chamamento de qualquer criança sempre que tinha dificuldade. Observámos igualmente durante a refeição a ajuda das crianças mais velhas para com as mais pequenas sempre que estas tinham dificuldade, respondendo a um pedido da educadora ou espontaneamente. A imitação do modelo disponível (a educadora) pareceu-nos, como é referido pelos autores do modelo da aprendizagem social, bem presente nestes comportamentos. Segundo Almeida, Lima, Lisboa, Lopes e Junior (2013), para Bandura existia dois tipos de aprendizagem social, a ativa e a por observação. Neste caso específico falamos de aprendizagem por observação que, para Bandura ocorria por meio de um processo chamado de modelação, *“a observação é seguida por um processo cognitivo, o que implica dizer que esse tipo de aprendizagem não é uma pura imitação, já que necessita de representações simbólicas peculiares a cada indivíduo e situação.”* Segundo os autores, Bandura chamava de aprendizagem social observacional, *“onde os indivíduos aprendem a imitar determinado comportamento ou modelam-se de alguma forma de acordo com os outros.”*

E ainda... o comboio

Gostaríamos ainda de salientar o momento do comboio, antes e depois das refeições. A educadora faz questão que todo o grupo vá esperando pelas crianças que ficam mais atrasadas e o comboio só arranca quando o grupo estiver completo. Este comboio com todas as crianças como vagões ou passageiros é muito animado. Durante o percurso sala-refeitório, refeitório-sala, as crianças cantam até ao momento de chegada e a educadora envolve e incentiva sempre todo o grupo a participar. Nesta altura as crianças também têm a oportunidade de escolher qual a música que querem cantar durante o seu percurso. A educadora pergunta a uma criança, de cada vez qual a música que quer cantar, dando a palavra às crianças que levantam o dedo para responder. A educadora começa pela primeira criança que levantou o dedo para dizer o nome da música que vão cantar todos juntos. O facto de educadora perguntar às crianças quais as músicas que querem cantar durante o comboio permite que estas tenham a oportunidade de, sozinhas, escolherem a música de forma livre e que mais gostariam de cantar com o restante grupo e com a educadora, animando o comboio durante a “viagem”. Parece-nos também interessante o facto de as crianças poderem sentir que o seu contributo (a sua música) é acolhido e cantado por todos, verificando assim o prazer de estar em grupo. Neste momento a educadora tentava que todos os dias fosse uma criança diferente a ter a palavra e puder de livre vontade escolher a

música que gostaria que todo o grupo cantasse durante o comboio, algumas vezes dá-se prioridade à criança que se encontrava em primeiro no comboio.

## **6. Conclusões**

Ao longo do período de estágio pudemos verificar a evolução do grupo de crianças no que diz respeito às suas relações sociais, ao desenvolvimento da sua linguagem e à forma de estar em grupo.

As observações realizadas tornaram visíveis as interações sociais que a presença das outras crianças proporciona durante o dia na creche assim como o papel fundamental que desempenha a atitude do educador e a forma como planifica as atividades para o bem-estar individual e em grupo.

Identificámos como fatores favoráveis a uma boa interação entre as crianças:

- A estruturação dos vários momentos da rotina, o que permite às crianças disfrutarem da companhia e da entreaajuda umas das outras num clima simultâneamente previsível e de liberdade.
- A existência das várias áreas na sala e da brincadeira livre, que permitem que as crianças tenham a oportunidade para desenvolverem em conjunto o faz-de-conta, partilharem brinquedos, construções, livros, estimulando a interação e o diálogo espontâneos.
- A divisão das crianças em pequenos grupos quando brincam nas áreas, dando a oportunidade de, dia após dia, os grupos serem diferentes, de modo a que as crianças interajam umas com as outras, se conheçam todas e reforcem laços.
- A forma como estão organizadas as atividades dirigidas, criando momentos individualizados centrados no “eu” e momentos coletivos em que o grupo todo participa.

Identificámos como atitudes da educadora facilitadoras das interações entre as crianças:

- A educadora apenas interferir se necessário, deixando as crianças brincarem livremente todas juntas nas áreas e explorarem os brinquedos existentes.

- A educadora incentivar as crianças a partilharem, a participarem e a aceitarem a participação das outras crianças, envolvendo todas nas brincadeiras.
- A educadora encorajar e incentivar a partilha dos brinquedos, permitindo igualmente a exploração individual dos mesmos.
- A educadora incentivar, com o seu exemplo, a que as crianças se ajudem umas às outras.
- A educadora estabelecer com cada uma das crianças durante as atividades dirigidas um diálogo personalizado e convidar as crianças que estão perto a partilhar e a entrar na conversa.
- A educadora criar momentos animados de atividades coletivas que trazem prazer a todo o grupo.
- A educadora dar, durante os momentos da rotina, liberdade de escolha às crianças para proporem e escolherem a canção do comboio, convidando todas as crianças a que façam a sua proposta.
- A educadora ter uma postura acolhedora e atenta a todas as crianças.
- A educadora manter nos momentos de disputa uma atitude calma, não utilizando o castigo ou a repreensão e convidando a criança a proceder de uma outra forma, exemplificando.

## **7. Discussão das conclusões**

Nas observações realizadas foi notório que grande parte das interações acontecem durante os períodos de brincadeira a partir de um objeto ou brinquedo, seja pela disputa por esse brinquedo ou por a criança querer partilhá-lo com outra criança. Esta observação vai de encontro ao que referem Tourrette e Guidetti (2009) e também Rubin (1982) quando assinalam que na presença de um brinquedo as interações entre crianças são mais desenvolvidas. As interações desenrolavam-se por meio de diálogos e imitações durante as brincadeiras no faz-de-conta, durante as atividades de exploração livre e quando as crianças contam histórias umas às outras. Como referem Baudier e Céleste (2004), citando Brownell (1982) nas suas interações as crianças usam sons vocais e gestos sociais, sendo nestas idades preponderante a imitação.

As atitudes que identificámos por parte da educadora favoráveis ao desenvolvimento das relações entre as crianças vão ao encontro ao que refere Guerreiro (2013) quando assinala que o educador deve ter uma *“presença afetuosa e calorosa, mas de forma discreta (...) sem intervir mais do que necessário, dando às crianças a possibilidade de se relacionarem entre si de forma individual.”*

A planificação das atividades com o incentivo quer à partilha dos brinquedos quer à exploração livre dos livros que eram distribuídos, a procura de que todas as crianças estivessem envolvidas nas brincadeiras nunca excluindo ninguém das áreas e dos pequenos grupos que eram constituídos nos diversos momentos, ilustra em nosso entender o que propõem Arezes e Colaço (2014) *“é função do educadora organizar várias experiências sociais entre crianças de formas diferentes quer através da organização de grupos e de pequenos grupos, quer nas atividades e brincadeiras (...).”* Também Hohmann e Weikart (1995) referem que os momentos em pequenos grupos dão às crianças a oportunidade de disfrutarem de uma variável quantidade de materiais, de experiências e de descobertas que partilham todas umas com as outras e com o educador.

Nos vários momentos do dia-a-dia a educadora mediatizava as disputas que ocorriam, procurando perceber o que tinha acontecido, deixando que as crianças se expressassem, ajudando-as a ultrapassar esses desentendimentos e explicando-lhe como deviam agir em grupo, criando um clima agradável e de bem-estar. No mesmo sentido, Arezes e Colaço (2014) referem que o educador ajuda as crianças a aprenderem a expressar e a controlar os seus comportamentos, a desenvolverem a linguagem comunicativa e a aprenderem novas formas de resolver problemas.

### **CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho representa a conclusão de um percurso ao longo de um ano no Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Trata-se de um documento reflexivo sobre o trabalho desenvolvido no decorrer desse período, sobre as aprendizagens que foram sendo construídas em articulação com as pesquisas realizadas e a elaboração teórico-prática a que foram dando lugar.

Concluído este percurso posso afirmar que foi repleto de aprendizagens, saberes e experiências, de momentos bem-sucedidos e de desafios e obstáculos, que foram sendo acolhidos e ultrapassados através da reflexão na ação. Todos eles me ajudaram a saber muito mais sobre o que é uma Creche e um Jardim-de-infância e sobre o que é ser educadora de infância, sobre como agir com um grupo de crianças, assim como me deram a oportunidade de adquirir um leque de importantes e novos conhecimentos teóricos através das leituras e pesquisas que realizei sobre cada um destes contextos.

O contacto com o terreno educativo, durante os estágios, permitiu alargar as minhas aprendizagens e aliar o saber e o fazer colocando em prática os saberes adquiridos nas unidades curriculares lecionadas no Mestrado. As leituras e todos os trabalhos realizados no âmbito das Unidades Curriculares ajudaram ao aprofundamento teórico e contribuíram para organizar um conjunto de ideias e ferramentas conceptuais que foram dando sentido ao que ia observando, fazendo e vivendo na prática. O contacto com prática e com a realidade dos estágios deu-me, por sua vez, a oportunidade de exercer durante algumas semanas a função de educadora de infância, colocando em ação e interrogando as aprendizagens feitas, colocando à prova as minhas capacidades, em primeiro lugar a capacidade de adaptação a uma nova realidade, o contacto com vários grupos de crianças e o enfrentar de dúvidas e receios, transformando-os em confiança e numa maior segurança. No contacto com os locais de estágio e com as educadoras enriqueci-me como pessoa e como profissional em cada semana que passava.

A escolha da problemática “A entrada na Creche e as primeiras interações entre crianças: Contributos do educador de infância para uma sociabilidade prazerosa” partiu de questionamentos que emergiram da intervenção e observação em contexto de estágio. O estudo que realizei, a pesquisa bibliográfica que o fundamentou e o trabalho de análise e leitura dos dados recolhidos, permitiram-me compreender como é que as



interações das crianças pequenas se desenvolvem no seio de um grupo infantil, como as crianças agem na presença de outras crianças durante o seu dia na creche, durante as brincadeiras, atividades dirigidas e rotinas e como pode o educador ajudá-las a criar interações saudáveis, alegres e agradáveis umas com as outras, sem que os desacordos e disputas, frequentes nestas idades, se tornem impeditivos do crescimento para o mundo social. Das observações realizadas e da sua reflexão concluí que as rotinas, as áreas existentes na sala e a forma como é dividido o grande grupo de crianças ajudaram para o desenvolvimento das interações infantis, facilitando a criação de laços afetivos. As atitudes da educadora encorajando, incentivando e incluído todas as crianças, ajudou-as a ganharem confiança nelas mesmas e a desenvolvem as suas relações sociais de forma serena e prazerosa.

Apesar do tempo limitado para a realização do trabalho, este estudo ampliou o conhecimento que tinha sobre o tema, procurando que o que apreendi e aprendi pudesse ser transmitido a outros e transformado em conhecimento educativo útil.

O caminho percorrido até aqui apenas abre o futuro, pois sei que continuarei a crescer e a evoluir com a vontade e o desejo de aprender cada vez mais, dia após dia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P.A, LIMA, V.M.F, LISBOA, M.S, LOPES, P.A & JUNIOR, F.A.J.A (2013). *Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura*. Cadernos de Graduação – Ciências Biológicas e da Saúde, I (3), 81-90.

ALMEIDA, S.A., AGUIAR, C. & PINTO, I.A. (2012). *Comportamentos interactivos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de actividades e das características estruturais do contexto*. Da investigação às Práticas, II (2),94-117.

AMARAL, M.C. (2011). *Adaptação das crianças em contexto de creche*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Portugal.

AREZES, M. & COLAÇO, S. (2014). *A Interação e Cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche*. Interações (30),110-137.

BAUDIER, A. & CÉLESTE, B. (2004). *Les relations entre enfants: aspects développementaux. Le développement affectif et social du jeune enfant*. 2ªedição, 112-139. Paris: Armand Colin.

BENTO. A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade?* Revista JÁ (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64, (VII), 40-43.

BOGDAN. R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

DIAS, S.I. & CORREIA, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Ibero-americana de Educação, 60 (1),1-10.

EIBL-EIBESFELDT. I. (1977). *Amor e Ódio*. Editora Bertrand.

FERREIRA, S.C.H. (2013). *Desenvolvimento infantil: o brincar e o aprender no pré-operatório*. Faculdade Santa Terezinha, São Luís, Brasil.

GOMES, P. (1985). *A Vinculação, a relação mãe-filho: influência do contacto precoce no comportamento da díade*. 71-78.Lisboa: Editora Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

GUERREIRO, F.M.F. (2013). *Os contributos da ação do Educador de Infância na sala de creche*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Portugal.

LE RUN, L. J. & GOLSE B. (coord.) (2003). *Les premiers pas vers l'autre: comment l'altérité vient aux bébés*. Paris: Editora Éres.

LIMA, M.R. & BESSA, F.M. (2007). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*.

MARCHÃO, G.J.A (1998). *Formação de Educadores de Infância para a Creche: uma aposta de futuro para as instituições de formação*. Revista aprender, 21, 51-52.

MENDONÇA, C.M. (2010). *Alteridade e Identidade na relação mãe-filho: A relação mãe-filho discutida a partir de resultados de pesquisa qualitativa, em diálogo com pensamentos de Peter Sloterdijk e Jacques Lacan*. Anais, IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro.

OLIVEIRA, F. M (2006). *A afectividade entre mãe-bebé, a construção da realidade psicológica da criança e as consequências da ausência afectiva maternal aquando da entrada das crianças nos Infantários*. Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos. Disponível em: [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_opiniao.php?codigo=aop0062&area=d4](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=aop0062&area=d4). Acedido a 10 de outubro de 2014.

PORTUGAL, G. (2000). *“Educação de bebés em creche – Perspetivas de formação teóricas e práticas.”* Infância e Educação, 1, 85-106;

POST, J. & HOHMANN M. (2000). *Educação de bebés em infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

ROCHA, P.A. (2004). *Amar e Ser Amado*. Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca. PsiLogos, 1 (2),63-68.

RUBIN. Z. (1982). *As primeiras amizades. As amizades das crianças*. 29- 46. Lisboa: Publicação D. Quixote.

STERN, D. (1998). *Bebé Mãe: primeira relação humana*. Lisboa: Edições Salamandra.

TERROSO, B. M. A. (2013). *A pedagogia de projeto em educação pré-escolar*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

TOURRETTE, C. & GUIDETTI M. (2009). *“Introdução à psicologia do desenvolvimento – Do nascimento à adolescência”*. Brasil, Petrópolis: Editora Vozes.

VARGAS, M. S. (ed. lit.). (2011). *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*, vol (III). Brasília, Brasil: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

VAYER, P. & RONCIN, C. (1998). *Les relations entre les enfants. Psychologie actuelle et developpement de l'enfant*. Paris: Editions Sociales Française.

WEIKART, D. & HOHMANN, M. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

# **ANEXOS**

## Anexo I – Imagens alusivas às brincadeiras livres no grupo de crianças



Imagem 1 – Pequeno grupo de crianças a brincarem na área da casa



Imagem 2- Pequeno grupo de crianças na mesa, a fazer construções



Imagem 3 – Pequeno grupo de crianças na área da garagem



Imagem 4 – Pequeno grupo de crianças fazerem construções no tapete



Imagem 5 – Pequeno grupo de crianças na área da biblioteca, na exploração dos livros



## Anexo II - Algumas das crianças do grupo a realizarem atividades (atividades dirigidas)



Imagem 6 – Pequeno grupo a realizar atividade de pintura de um desenho



Imagem 7 – Criança a realizar uma atividade com uma técnica da pintura, com auxílio



Imagem 8 e 9 – Crianças a realizar uma atividade de exploração livre



Imagem 10 – Criança a realizar uma atividade de colagem



Imagem 11 – Criança a realizar uma atividade de pintura

**Anexo III – Imagens alusivas às rotinas do grupo de crianças ( tapete, bom dia, comboio e refeições)**



Imagem 12 – Grupo de crianças no momento do tapete enquanto esperam pelas restantes



Imagem 13 – Grupo de crianças durante a canção do bom dia



Imagem 14 e 15 – Grupo de crianças durante o comboio a caminho do refeitório



Imagem 16 – Crianças nos seus respetivos lugares no refeitório enquanto esperem pela sopa



Imagem 17 – Crianças durante a refeição (almoço) a comerem a sopa